

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

(من وجهة نظر الطلبة واولياء أمورهم)

دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه فى الإدارة التربوية

إعداد
ناصر بن صالح القرني
وزارة التربية والتعليم (المملكة العربية السعودية)

إشراف
د/محمود حسن مصطفى بني خلف
جامعة مؤتة (المملكة الأردنية الهاشمية)

الجامعة الأمريكية فى لندن

رقم الإيداع: ٢٦/٥١٠٨

TO WHOM IT MAY CONCERN

Dr Nasser Saleh Al-Qarni

July 2005

Dr Nasser Saleh Al-Qarni has just completed his PhD.
The subject is a very interesting one and of international significance, exploring the attitudes towards and policies concerned with evaluation of science teachers' performance by secondary stage students and their parents. This is an impressive piece of work, dealing with a sensitive issue with sensitivity and discrimination. Whilst it is centerd on the practices within the Kingdom of Saudi Arabia it has far wider significance and deserves dissemination.

Dr Al-Qarni has worked very assiduously. The fact that he has managed to complete within about one year is a major achievement given that this is very rarely done by those completely directed towards research and the standards are very high.

I confirm all amendments and corrections have been carried out to my satisfaction. I do recommended to issue Mr. Nasser Saleh Al-Qarni certificate for the award of Doctor of Philosophy from the Department of Education.

Bani-Khalaf

Dr Mahmoud Bani-Khalaf
Accredited External Examiner / Supervisor of the American University of London
based in Saudi Arabia for:
Mr. NASSER SALEH AL-QARNI - AUOL /NSQ / PHD / 04

إهداء

إلى والديَّ حفظهما الله تعالى وجزاهما عني خيرًا.

إلى جدتي، رحمها الله، وجدي أسأل الله أن يلطف به، ويحسن خاتمته.

إلى أهل بيتي، الذين ساندوني، وعاشوا معي خطوات هذه الدراسة، وهمَّها من بدايتها حتى نهايتها، فتحمَّلوا مني الانشغال والبعد، وضحوا بما لهم من حقوق الرعاية والعطف والحنان خلال فترة البحث.

إلى كلِّ من شجَّعني ودعمني؛ لسلوك سبيل العلم، وإكمال المسيرة.

إلى كلِّ من يحبُّ لي الخير، ويتمنى لي التقدُّم والنجاح.

أهدي هذا العمل، الذي أحببته ، وتفانيت في سبيل إجادته، سائلاً الله تعالى أن ينفع به.

شكر وتقدير

الشكر لله أولاً وآخرًا، فهو الموفّق، وهو الهادي إلى سواء السبيل، ولا فضل إلاّ من بعد فضله.

ومن لايشكر الناس لا يشكر الله.

فأشكر أستاذي، المشرف على الرسالة؛ لما بذله من جهود مشكورة في سبيل توجيهي من خلال البحث للأساليب العلميّة والمنهجيّة السليمة في الدراسة.

وأشكر أساتذتي في الجامعات، والزملاء والزميلات في الوزارة، وفي الميدان، على ما أسهموا به من جهود علميّة، وأفكار نيّرة، خصوصًا في تحكيم أداتي الدراسة.

والشكر موصول للأخوة الزملاء من مشرفين ومشرفات، وباحثين وباحثات، ومعلّمين ومعلّمات، ومديري مدارس ومديرات، وطلاب وطالبات، الذين كان لتعاونهم معي أثناء فترة التطبيق أبلغ الأثر في التغلب على كثير من العوائق، والحصول على نتائج صادقة.

كما أشكر سعادة وكيل الوزارة للتعليم (سابقًا) د.خالد العوّاد، وسعادة وكيل الوزارة للشؤون التعليميّة (سابقًا) د. عبدالعزيز الحارثي، وسعادة وكيل الوزارة المساعد للمعلّمين د. عبدالله المسعودي، وسعادة مدير عامّ الإشراف التربويّ سابقًا د. أحمد آل مفرح، على دعمهم، وتشجيعهم لي مذ بدأت في المراحل الأولى من البحث.

وجديرة بالشكر زوجي د. منيرة الفريجي، التي سخّرت جهدها ووقتها، وآثرت عملي على عملها، وراجعت الرسالة مراجعة لغويّة، وبذلت في سبيل ذلك جهودًا عظيمة ، فلها مني الشكر وفائق التقدير.

وأتقدّم بالشكر الجزيل لأمناء المكتبات، والعاملين فيها، داخل المملكة وخارجها، على تعاونهم معي أثناء فترة جمع المادة العلميّة للبحث.

والشكر ثمّ الشكر والتقدير للجنود المجهولين، الذين مدُّوا لي يد العون والمساعدة، فعملوا لخدمة الدراسة وتحمّسوا لها، فظهر لي عملهم، ولم تظهر لي أسماؤهم.

ملخّص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة، وأولياء الأمور، وتحديد مستوى الأداء وموزانته بمعيار الأداء (٧٠%). وحاولت الدراسة استقصاء أثر كلٍّ من: التخصُّص، وجنس الطلبة، وتحصيلهم الدراسيِّ، ومستوى علاقاتهم بالمعلّمين، ومدى رغباتهم في الدراسة مع معلّميهم أنفسهم مرّة أخرى، وجنسيَّة المعلّم، ونوع مؤهّله، وخبرته التدريسيَّة ، في تقويم الطلبة لأداء معلّمي العلوم ،كما سعت إلى استقصاء أثر كلٍّ من: مهنة وليِّ الأمر، ومستوى تواصله مع المدرسة، ومستوى متابعته لابنه في المنزل، في تقويم أولياء الأمور لأداء معلّمي العلوم، كما سعت إلى تطوير معايير للتقويم أكثر دقّة وتفصيلاً من المعايير المستخدمة؛ لتقويم أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة حاليًّا ، وإضافة جهات جديدة للمشاركة في تقويم المعلّمين، تتمثّل في الطلبة، وأولياء أمورهم .

وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفِّ الأوَّل الثانويِّ، والصفَّين: الثاني والثالث الثانويِّ طبيعيٍّ في المدارس الحكوميَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة للعامِّ الدراسيِّ ١٤٢٥/١٤٢٦هـ، وأولياء أمورهم ، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٣٨٨٠) طالبًا وطالبة، وأولياء أمورهم، تمَّ اختيارها من خمس إدارات للتربيَّة والتعليم، بالطريقة العشوائيَّة الطبقيَّة؛ لتمثّل بقيَّة مجتمع الدراسة البالغ: (٥٤٦٧٦١) طالبًا وطالبة، وأولياء أمورهم، وشكّلت الدراسة ما نسبته (٠,٠٠٧١) من المجتمع الأصليِّ، ولأغراض الدراسة تمَّ استخدام استبانتين إحداهما: لأولياء الأمور، وتحوي(٣٦) فقرة، والأخرى: للطلبة، وتحوي (٦٢) فقرة، موزَّعة على سبعة مجالات، هي: مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة، ومجال استخدام الوسائل التعليميَّة، ومجال التفاعل الصفِّيِّ والتواصل، ومجال إدارة الفصل، ومجال التقويم، ومجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة، والمجال الوجدانيِّ. أعدَّهما الباحث، وطوَّرهما، ثمَّ طُبِّقتا، بعد التأكُّد من صدقهما وثباتهما، على العيِّنة، تمَّ استخدام الحزمة الإحصائيَّة SPSS.11 ؛ لوصف البيانات وتحليلها، فاستُخرِجَت المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والنسب المئويَّة لكلِّ فقرة من فقرات الاستبانتين، واستُخدم اختبار (ت)؛ للكشف عن أثر كلٍّ: من جنس الطلبة، وجنسيَّة المعلّم، ونوع مؤهّله في تقويم الطلبة لأداء معلّمي العلوم، والكشف عن أثر نوع مهنة وليِّ الأمر، في تقويم أولياء الأمور لأداء معلّمي العلوم ؛ واستُخدم تحليل التباين الأحاديِّ للكشف عن أثر كلٍّ من: التخصُّص، والتحصيل الدراسيِّ للطلبة، ومستوى علاقاتهم بالمعلّمين، ومدى رغباتهم في الدراسة مع معلّميهم أنفسهم مرّة أخرى، والخبرة التدريسيَّة للمعلّم في تقويم الطلبة لأداء معلّمي العلوم، كما استُخدم التحليل نفسه للكشف عن تأثير مستوى تواصل وليِّ الأمر مع المدرسة، ومستوى متابعته لابنه في المنزل في تقويم أولياء الأمور لأداء معلّمي العلوم،كما استخدم معامل ألفا كرونباخ؛ لقياس ثبات الاستبانتين. وكان من أبرز النتائج التي أظهرتها الدراسة: أنَّ متوسط تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة بلغ: (٣,٥٢) وبنسبة مئويَّة قدرها: ٧٠,٤٠ % ، وهذه القيمة تزيد عن معيار الأداء ٧٠%، بفرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة

(α = ٠,٠٥). كما أنَّ ترتيب مجالات الأداء وفق مستويات أداء المعلِّمين فيها، من وجهة نظر الطلبة جـــاء على النحو الآتي: ١- تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة، ٢- الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة، ٣- التفاعل الصفِّيّ والتواصل، ٤- إدارة الفصل، ٥- المجال الوجدانيّ، ٦- التقـــويم، ٧- اســـتخدام الوســـائل التعليميَّة.

وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لكلٍّ من: التخصُّص، وجنس الطلبة، وتحصيلهم الدراسيِّ، ومستوى علاقاتهم بالمعلِّمين، ومستوى رغباتهم في الدراسة مع معلِّميهم مرَّة أخرى، وجنسيَّة المعلِّم، وخبرته التدريسيَّة، في تقويم الطلبة لأداء معلِّمي العلوم لصـــالح تخصُّـــص الأحياء، والذكور، وذوي التقديرات العالية، وذوي العلاقات الجيِّدة بالمعلِّمين، والـــراغبين في الدراســـة مـــع معلِّميهم مرَّة أخرى، والسعوديِّين، وذوي الخبرة التدريسيَّة بين (١١- ١٥سنة) على الترتيب ، بينما لم تجـــد الدراسة أثرًا ذا دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لنوع مؤهَّل المعلِّم في تقـــويم الطلبـــة لأداء معلِّمي العلوم. كما توصَّلت الدراسة إلى أنَّ متوسط تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلـــوم في المرحلـــة الثانويَّة(٣,٤٦) وبنسبة مئويَّة قدرها: ٦٩,٧٠ % ، وهذه القيمة تقلُّ عن معيار الأداء ٧٠%، بفرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).كما أنَّ الدراسة كشفت عن وجود أثر ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لكلٍّ: من مستوى تواصل وليِّ الأمر مع المدرسة، ومستوى متابعتـــه لابنـــه في المترل في تقويم أولياء الأمور لأداء معلِّمي العلوم، لصالح ذوي التواصل الدائم والمتابعة الدائمة، بينمـــا لم تجـــد الدراسة أثرًا لنوع مهنة وليِّ الأمر في تقويم أولياء الأمور لأداء معلِّمي العلوم. وفي ضوء هذه النتائج فقد أوصت الدراسة بالعمل على إشراك الطلبة، وأولياء الأمور في عملية تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي التعليم العامِّ، والعمل على تطوير معايير التقويم؛ لتصبح أدواته أكثر عدلاً، وشموليَّةً، وموضوعيةً، من الأدوات الحاليَّة، والعمل علـــى حصر أسباب تدنِّي مستوى أداء معلِّمي العلوم في مهارات استخدام الوسائل التعليميَّة بالمرحلة الثانويَّة، وتقديم الحلول المناسبة؛ لتطوير أدائهم، ومعالجة ما لديهم من قصور في هدا المجال، وتبني إعادة تطبيق الدراسة الحاليَّة، من قِبل وزارة التربيَّة والتعليم، على أن تغطي جميع التخصُّصات التي تُدرَّس في التعليم العامِّ، وتشمل عيِّنة أكبر من عيِّنة هذه الدراسة، وإجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة، حول الموضوع نفسه من قِبل البـــاحثين، بحيـــث تتناول مراحل أخرى من التعليم العامِّ، وتبيِّن أثر متغيِّرات أخرى، مثل: المنطقة، وعدد الدورات التي شارك فيه المعلِّم، والمستوى التعليميّ، وعدد حصص العلوم الأسبوعيَّة المسندة للمعلِّم. كما أوصت باستثمار نتائج هـــذه الدراسة، وما سيعقبها من دراسات مماثلة، في إعداد خطط استراتيجيَّة، وخطط إجرائيَّة تنفيذيَّة؛ لتطـــوير أداء معلِّمي العلوم، وتعزيز جانب التواصل بين المترل والمدرسة، ومعالجة ما يعيقه من عقبات.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

رقم الجداول	عنوان الجدول	رقم الصفحة

رقم الجداول	عنوان الجدول	رقم الصفحة

فهرس الملاحق

الفصل الأوَّل

خلفيَّة الدراسة وأهمِّيَّتها

١ : ١ مقدِّمة

تُعدُّ مؤسَّسات التربية والتعليم من أهمِّ المؤسَّسات المجتمعيَّة، وتحتلُّ المرتبة الأولى في قائمة الأولويَّات والاهتمامات لكلِّ دولة. إذ تحرص الحكومات على نشر التعليم وتعميمه، وتوجيه سلوكيَّات الأفراد، وبناء منظومة القيم عن طريق السياسات التعليميَّة لتلك الحكومات. ولأهمِّيَّة العمليَّة التربويَّة التعليميَّة في حياة الأمم لا بدَّ أنَّ يكون الاهتمام بتقويمها قدر الاهتمام بها ؛ لمعرفة مدى تحقُّق أهدافها من خلال تقويم أعمالها، ومستوى أداء أفرادها. وقد أكَّدت فرحات (١٩٩٧) ضرورة التقويم، وبيَّنت أنَّ له وظيفة أساسيَّة لا تكتمل العمليَّة التربويَّة ولا يُضمن لها النجاح دونه، وأنَّ المؤسَّسة التربويَّة قد تعجز عن تحقيق أهدافها دون التقويم. كما أشار بوبطانة (١٩٨٦) إلى أنَّ التقويم مرتبط بالعمليَّة التربويَّة، ويُعدُّ أحد أركانها الأساسيَّة، ويتعذَّر إحداث تطوير في أيِّ جانب من جوانب العمليَّة التعليميَّة التربويَّة أو أحد متغيِّراتها بمعزل عن التقويم المستمرِّ.

إنَّ تقويم العمليَّة التعليميَّة لا يقتصر على تقويم تحصيل الطلبة فحسب، بل هناك جوانب ومتغيِّرات كثيرة ينبغي تقويمها، منها: تقويم أداء الأفراد المستهدَفين بالتربية والأفراد العاملين فيها. وقد أشارت فرحات (١٩٩٧) إلى أنَّ التقويم، للحكم على مدى كفاءة العمليَّة التربويَّة من خلال تقويم أحد مخرجاتها، لم يعد منصبًا على الطلبة فحسب، بل أصبح التقويم شموليًّا في منهجيَّته، بحيث يتناول العمليَّة التربويَّة بجميع جوانبها ومتغيِّراتها من طلبة، ومعلِّمين، وغيرهم.

ولكون المعلّمين من أهمّ الأفراد العاملين في العمليّة التعليميّة فإنّه لا يمكن الحكم، بصـــورة دقيقـــة وموضوعيّة، على قدرة المعلّم في إنجاز ما هو مطلوب منه تحقيقه بنجاح إلاّ عن طريق تقويم جوانب أدائـــه. بل إنّ مصداقيّة ذلك الحكم مرتبطة ارتباطًا كبيرًا بدقّة التقويم وشموليّة أبعاده وســـلامة إجراءاتـــه وتعـــدُّد مصادره.

فوزارة التربية والتعليم في المملكة العربيّة السعوديّة كغيرها من وزارات التربية والتعليم في العـــالم، تقوّم أداء معلّميها، لكنّ عمليّة التقويم هذه تحتاج إلى تطوير ســـواء أكـــان في جهـــات التقـــويم الحـــاليّ وإجراءاته أو أدواته المستخدَمة. وقد ذكر العاصم (Al Asem ,2003) أنّ كلاًّ من المعلّمين والمشـــرفين التربويّين يعتقدون أنّ نظام تقويم أداء المعلّمين لا يعكس الصورة الحقيقيّة لقدرات المعلّمين، وأنّ هناك حاجة ملحّة لمراجعة نظام تقويم أداء المعلّمين؛ كي يعكس الصورة الحقيقيّة لمهارات التـــدريس لـــدى المعلّمـــين. فالجهات التي تقوّم أداء المعلّم في الواقع الحاليّ في المملكة تأتي فقط من مصدر واحد ومن جهة رأس الهـــرم التربويّ ممثّلة بالإشراف التربويّ والإدارات المدرسيّة ومشرف التقويم الشامل. أمّـــا مـــا يتعلّـــق بـــالأداة المستخدَمة للتقويم فإنّ في عناصرها كثيرًا من العموميّة، التي قد تُخلّ بنتائج التقويم، وتُبعد عمليّة التقويم عن جانب الموضوعيّة ؛ ويتطلب هذا ضرورة تطوير أداة التقويم ؛ لتصبح أكثر دقّة وتفصيلاً،بشكل يجعل نتائج التقويم أكثر موضوعيّة لما يتمّ من الأداء داخل الفصل، إذ أنّ أداء المعلّم داخل الفصل هو المحـــكُّ الأســـاس الذي ينبغي عرض المعلّم عليه أثناء تقويم أدائه وفاعليّة تدريسه.

إنّ الجهات التي تمارس تقويم أداء المعلّم حاليًّا، في المملكة العربيّة السعوديّة، غيركافية لإعطاء نتائج دقيقة وموضوعيّة لتقويم أداء المعلّم داخل الفصل، وهذا ليس قدحًا في كفاءة من يمارس عمليّة التقويم، لكنّ المشرف التربويّ المخوّل بالإشراف على أداء المعلّمين لا يحضر درس المعلّم إلاّ مرّة واحدة أثنـــاء الفصـــل

الدراسيِّ الواحد، وربَّما كانت مرَّة واحدة خلال السنة الدراسيَّة. أمَّا مدير المدرسة فهو أحسن حالاً من المشرف التربويِّ فيما يتعلَّق بعدد زياراته للمعلِّم، و مع ذلك فإنَّ عدد الزيارات سيظلُّ محدودًا جدًّا؛ لكثرة الأعباء الإداريَّة التي يقوم بها كلٌّ من المشرف التربويِّ ومدير المدرسة، ناهيك عن كثرة أعداد المعلِّمين الذين يُشرف عليهم المشرف التربويُّ أو الذين يُشرف عليهم مدير المدرسة في مدرسته. ويعتقد إكس يو (Xu, 2001) أنَّ مديري المدارس يَودُّون قضاء وقت أطول مع المعلِّمين، وأنَّ المعلِّمين يرغبون أيضًا في رؤية مديريهم أغلب الأحيان في قاعة الدرس بدلاً من مرَّة كلَّ سنة ولمدَّة خمس عشرة دقيقة؛ لتقويم أدائهم السنويِّ.

من هنا تبدو الحاجة ماسَّة لوجود جهات إضافيَّة لتقويم أداء المعلم. وأكثر عناصر العمليَّة التعليميَّة التصاقًا بالمعلم أثناء تأدية مهام عمله في الفصل هو الطالب، إذ أنَّه الأكثر اطِّلاعًا على أداء معلِّمه وسلوكيَّاته وممارساته التدريسيَّة اليوميَّة، وقد أكَّد سيلدن (Seldin , 1989) أهمِّيَّة مشاركة الطلبة في تقويم أداء المعلم، إذْ هم وحدهم يمكنهم ملاحظة الأداء التدريسيِّ لمعلِّميهم في الفصل وبشكل يوميٍّ؛ لذا فإنَّهم يُعدُّون مصدرًا أساسًا للحصول على معلومات عن تدريس معلِّميهم. كما أنَّ وليَّ أمر الطالب يُعدُّ طرفًا له علاقة كبيرة بأداء المعلِّم ومخرجات التربية والتعليم، ولطالما أُهمل دوره وفُرِّط في الاستفادة من إمكاناته وآرائه في تطوير العمل التربويِّ، خصوصًا فيما يتعلَّق بأداء المعلِّم.

لذا فإنَّ من الحقوق التربويَّة – منطقًا وعدلاً – لطلبة المرحلة الثانويَّة وأولياء الأمور أن يُعطَوا دورًا أساسًا في عمليَّة تقويم الأداء التدريسيِّ للمعلمين؛ ليتسنى لهم المشاركة في بعض الجوانب الإداريَّة للتربية والتعليم في المدرسة بصفة خاصَّة، وفي قرارات إدارات التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم بشكل أعمّ، ومن تلك الجوانب تقويم أداء المعلِّم من خلال الممارسات التدريسيَّة له. كما أنَّ لإشراك الطالب ووليِّ أمره

في بناء القرارات المتعلّقة بالتربية والتعليم، كتقويم الأداء التدريسيِّ للمعلّمين، انعكاسات إيجابيَّة مهمَّة على شخصيَّة الطالب وإحساسه بالانتماء للجهة التعليميَّة التي تُشرف على تعليمه، إلى جانب أنَّ مشاركة الطالب ووليِّ أمره في قرارات المدرسة المتعلّقة بتقويم أداء المعلّم تُعدُّ من الحوافز التي تربطهما بالمدرسة وتُعزّز مكانتيهما، وتُشعرهما بأهمّيّة موقعيهما في منظومة التربية والتعليم، ودوريهما في تطويرها.

إنَّ مشاركة الطالب ووليِّ أمره في عمليَّة تقويم أداء المعلّم لا يعني إلغاء الجهات الأخرى للتقويم كدور مدير المدرسة أو المشرف التربويِّ أو مشرف التقويم الشامل أو المعلّم ذاته في تلك العمليَّة، لكنَّ الاستفادة من الجميع في عمليَّة التقويم يُعدُّ عملاً تكامليًّا، ويعطي نتائج أفضل ممَّا لو تمَّ الاعتماد على مصدر واحد للتقويم؛ لذا فإنَّ علماء القياس والتقويم يُؤثرون عدم اقتصار استخلاص النتائج على وجهة نظر واحدة في معرفة سلوك المعلّم الصفّيِّ وفاعليَّة تدريسه، بل يميلون إلى معرفة تصوُّر كلٍّ من لديه علاقة بأداء المعلّم؛ للوصول إلى نتائج أفضل للتقويم. وأيَّد الدوسريُّ (٢٠٠٠) ذلك، فذكر أنَّ المعلومات التي سيُسهم بها مدير المدرسة والطلبة وأولياء أمورهم والمعلّمون أنفسهم في عمليَّة التقويم سيكون لها دور إيجابيٌّ في تعزيز أداء المعلّم، وأنَّ توفير منظومة جيّدة للتقويم يجب أن تستند على مبدأ تضافر جهود كلٍّ من لهم علاقة بالتقويم، من جهة، ومن جهة أخرى يجب أن تستند على وجود تنظيم شامل يجعل تقويم أداء المعلّمين جهدًا جماعيًّا لا ينفصل عن تقويم المدرسة بوصفها الوسط المناسب الذي تتمُّ فيه عمليَّة التعلُّم، وأكّدت أوستراندر (Ostrandar , 1996) أنَّ تقويم أداء المعلّم من قِبل عدَّة محكّمين يعطي منظورات فريدة من نوعها عن تقويم أداء المعلّم، ويجعل نتائج التقويم أكثر عدلاً وشموليَّة.

١ : ٢ مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقًا من أهمِّيَّة تقويم أداء المعلِّمين بصفة عامَّة، ومعلِّمي العلوم بصفة خاصَّة، ووجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم نحوه بصفة أخصّ، وفي ضوء ما أثبتته الدراسات عن قدرة الطلبة على تحديد آرائهم حول أداء المعلِّمين وشخصيَّاتهم ومواقفهم واتِّجاهاتهم نحو العلم، وإمكانيَّة الثقة والاعتماد على النتائج التي يَتمُّ الحصول عليها من خلال آرائهم، وأهمِّيَّة مشاركة أولياء الأمور في تقويم أداء المعلِّمين اعتمادًا على استقلال الطالب بشخصيَّته ورأيه وكذلك أولياء الأمور من خلال اتِّصالهم بالمعلمين عن طريق زيارة المدرسة أو حضور مجالس الآباء (لدى البنين) ومجالس الأمَّهات (لدى البنات)، إلى جانب ما يعكسه الطلبة لأولياء أمورهم من خبرة داخل غرف الفصول. وعليه فقد تبلورت مشكلة هذه الدراسة حول توظيف آراء الطلبة وأولياء أمورهم في تقويم أداء معلِّمي المرحلة الثانويَّة ؛ رغبةً من الباحث في الإسهام بإعطاء صورة تقويميَّة واقعيَّة للأداء التدريسيِّ لمعلِّمي المرحلة الثانويَّة في المدارس الحكوميَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وذلك عن طريق التعرُّف على وجهات نظر الطلبة وأولياء الأمور، باستخدام معايير طوَّرها الباحث لتهتمَّ بالممارسات التدريسيَّة الظاهرة والدقيقة التي تتمُّ أثناء الدرس داخل الفصل، إلى جانب دراسة أثر بعض المتغيِّرات ذات العلاقة في نتائج التقويم.

١ : ٢ : ١ أسئلة الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١) ما مستوى أداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة ومن وجهة نظر أولياء أمورهم؟ وهل يختلف مستوى الأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانويَّة أو من وجهة نظر أولياء أمورهم عن معيار الأداء المقبول المحدَّد في الدراسة وهو (٧٠%) ؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند (α = ٠,٠٥) بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلِّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف جنس الطلبة أو اختلاف جنسيَّة المعلِّم الذي يقوِّمون أداءه أو اختلاف نوع مؤهَّله أو اختلاف مستوى التحصيل الدراسيِّ للطلبة أو اختلاف مستوى علاقاتهم بالمعلِّمين أو اختلاف مستوى رغباتهم في الدراسة مع معلِّميهم أنفسهم مرَّة أخرى أو اختلاف الخبرة التدريسيَّة للمعلِّم أو اختلاف التخصُّص (فيزياء، كيمياء، أحياء) ؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند (α = ٠,٠٥) بين تقويم أولياء أمور الطلبة لمستوى أداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة تُعزى إلى اختلاف مهنة وليِّ الأمر أو اختلاف مستوى تواصل أولياء الأمور مع المدرسة أو مستوى متابعتهم لأبنائهم في المنزل؟

١ : ٣ أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تقويم أداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم، ومعرفة مدى تأثُّر نتيجة التقويم ببعض المتغيِّرات الديموغرافيَّة المتعلِّقة بالطلبة والمعلِّمين وأولياء الأمور.
- تطوير معايير الأداء المستخدَمة في المدرسة لتقويم أداء معلِّمي العلوم في المدارس الثانويَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، بحيث تكون أكثر دقَّة وتفصيلاً من المعايير الحاليَّة.
- إبراز أهمِّيَّة إضافة جهات جديدة للمشاركة في تقويم أداء المعلِّمين تتمثَّل في الطلبة وأولياء أمورهم.
- مساعدة الجهات التعليميَّة في الحصول على نتائج تقويم موثوق بها لأداء المعلِّم؛ ممَّا يجعلها تعتمد عليها في إصدار أحكامها بشأن أداء المدرسة والاطمئنان على ما تصدره من قرارات بحقِّ المعلِّمين أو بحقِّ العمليَّة التربويَّة التعليميَّة.

١ : ٤ أهمِّيَّة الدراسة

تنبثق أهمِّيَّة هذه الدراسة من أهمِّيَّة موضوعها، وما تقترحه من إضافة لنظام تقويم أداء معلِّمي التعليم العامِّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، المتمثِّل في إشراك بعض الجهات اللصيقة ذات العلاقة بالمدرسة والمعلِّم، مثل الطلبة وأولياء أمورهم، في تقويم أداء المعلِّمين، إلى جانب اهتمامها بتطوير معايير التقويم؛ لتشمل معظم الممارسات التدريسيَّة الأساسيَّة التي ينبغي للمعلِّم التمكُّن منها وممارستها أثناء الدرس داخل الفصل، التي يمكن من خلالها التعرُّف على كفايته وفاعليَّته في الأداء؛ ممَّا يزيد من موضوعيَّة التقويم، ويقلِّل من تأثير الذاتيَّة والانطباعيَّة فيه، وهذا بدوره يؤدِّي إلى تلافي إصدار أحكام خاطئة، أو اتِّخاذ قرارات غير موفَّقة، في حقِّ المعلِّم والعمليَّة التربويَّة التعليميَّة.

وتكتسب الدراسة أهمِّيَّتها في كونها الأولى من نوعها التي تهتمُّ بتقويم أداء المعلِّمين في التعليم العامِّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، على حدِّ علم الباحث؛ ممَّا يزيد من أهمِّيَّة نتائجها لوزارة التربية والتعليم، التي يُمكنها الاعتماد عليها؛ لدراسة مدى إمكانيَّة توسيع إشراك الطلبة وأولياء أمورهم في تقويم أداء المعلِّمين أو المدرسة بشكل عامٍّ.

وممَّا يزيد من أهمِّيَّة الدراسة الحاليَّة إسهامها في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمعلِّمين بدقَّة؛ ممَّا يُعين مخطِّطي البرامج الخاصَّة بإعداد المعلِّمين في الكلِّيَّات التربويَّة وكلِّيَّات إعداد المعلِّمين على التخطيط على أسس علميَّة منطلقة من الواقع التدريسيِّ في الميدان، إلى جانب ما تقدِّمه من خدمة لجهات التدريب التربويِّ؛ للاستفادة منها في إعداد البرامج التدريبيَّة اللازمة لسدِّ احتياجات المعلِّمين بالاستناد إلى جوانب القصور في أداء المعلِّم، كما تظهرها نتائج الدراسة الحاليَّة. كما يُتوقَّع من الدراسة أن تفتح المجال لدراسات مماثلة في مجال تقويم أداء المعلِّمين أو القيادات التربويَّة ؛ للإسهام في تطوير التربية والتعليم في المملكة.

١ : ٥ حدود الدراسة

سوف تقتصر الدراسة على ما يأتي:

١) أخذُ رأي عيِّنة عشوائيَّة طبقيَّة من طلبة المدارس الثانويَّة الحكوميَّة في مناطق المملكة العربيَّة السعوديَّة الخمس (الشماليَّة والجنوبيَّة والشرقيَّة والغربيَّة والوسطى)، حيث بلغ مجتمع الدراسة (من الطلبة) لعام ١٤٢٥/١٤٢٦هـ ٥٤٦٧٦١ طالبًا وطالبة، وبلغ مجتمع الدراسة (من أولياء الأمور) (٥٤٦٧٦١ وليّ أمر)، وسيظهر تفصيل ذلك في فصل أدوات الدراسة ومنهجيَّتها.

٢) تقويم أداء معلِّمي العلوم ومعلِّماته (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) الذين يُدرسِّون الطلبة (العيِّنة).

٣) تقويم أداء المعلِّمين في ضوء المهارات التدريسيَّة الأساسيَّة التي يمارسونها داخل غرفة الفصل أو المعمل، التي تمَّ تحديدها في الاستبانة المستخدَمة في الدراسة.

١ : ٦ مصطلحات الدراسة

يوجد في الدراسة عدد من المصطلحات التي يرى الباحث ضرورة تحديدها وتعريفها إجرائيًّا وفق السياق الإجرائيِّ الذي وردت فيه في هذه الدراسة وهي:

١) **تقويم أداء المعلِّم**: ويُقصد به عمليَّة تحديد مستوى الأداء التدريسيِّ للمعلِّم، من خلال الحكم على ما يقوم به من أنشطة قوليَّة أو فعليَّة أو إيماءات متعلِّقة بالتدريس أثناء الموقف التعليميِّ، اعتمادًا على كفاءته وعلى البيئة التي يعمل بها (سواء أكان في غرفة الفصل أو في المعمل)، وعلى قدرته في توظيف ما لديه من مهارات في أيِّ موقف من مواقف التدريس. وقد استُخدم لقياس ذلك الأداء إجرائيًّا أداتان صمِّمتا لهذا الغرض، من إعداد الباحث وتطويره، الأولى: ليستخدمها الطلبة، والأخرى ليستخدمها أولياء الأمور أثناء تقويمهم للمعلِّمين، وهما محكَّمتان من قِبل بعض المختصِّين.

٢) **المعلّمون**: ويُقصد بهم المعلّمون والمعلّمات الذين يقومون بتدريس مواد العلوم (فيزيـاء، كيميـاء، أحياء) في المرحلة الثانويَّة في المدارس الحكوميَّة بنين وبنـات للعـام الدراسـيِّ (١٤٢٥هـ، ١٤٢٦هـ) بغضِّ النظر عن جنسهم أو جنسيَّاتهم أو عدد سنوات خبرتهم في التدريس أو نـوع مؤهَّلاتهم (تربويّ، غير تربويّ).

٣) **وجهة نظر الطلبة**: ويُقصد بها تصوُّرات طلبة المرحلة الثانويَّة وطالباتها وإدراكاتهم لأداء معلِّمـي العلوم، الذين يُدرِّسونهم في جميع الصفوف، ضمن الخطَّة الدراسيَّة المقرَّرة من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة للعام الدراسيِّ (١٤٢٥هـ ١٤٢٦هـ)، في ضوء ما سيعبِّرون عنه في أداة الدراسة.

٤) **تحصيل الطلبة**: ويُقصد به التحصيل الكميّ للطلبة معبَّرًا عنه بدرجاتهم التي حصلوا عليها في كـلّ مادة من مواد العلوم في نهاية الفصل الدراسيِّ الأوَّل للعامِّ الدراسيِّ (١٤٢٥هـ - ١٤٢٦هـ).

١ : ٧ خـاتمة

بعد اكتمال هذا الفصل، وما تضمَّنه من تحديد مشكلة الدراسة، وتوضيح أسـئلتها، وأهـدافها، وأهمِّيَّتها، وحدودها، ومصطلحاتها، سيتمُّ الانتقال للفصل الثاني؛ لذكر ما زخر به الأدب التربـويُّ حـول موضوع تقويم أداء المعلِّمين ومناقشته له، وما يتعلَّق بذلك من مفاهيم تربويَّة متعلِّقة: بالتدريس، والكفاية، والمهارة التدريسيَّة، ومهام المعلِّم وخصائصه، وأهمِّيَّة تدريس العلوم، والتدريس الفعَّال، وعلاقـة مسـتوى الأداء التدريسيِّ ببعض سلوكيَّات الطلبة.

الفصل الثاني

تقويم الأداء التدريسيِّ للمعلِّم

٢ : ١ مقدِّمة

لم تَعُد ثقافة المعلِّم مقتصرة على ما يتعلَّمه من دراسته أو يتدرَّب عليه أثناء خدمته أو يتلقَّاه من المشرفين على عمله أو ما يستقيه من خبرته العمليَّة من خلال المواقف المختلفة، و لم تَعُد العمليَّة التعليميَّة تعليمًا فحسب، بل تعلُّمًا وتعليمًا، و لم يَعُد التعليم مقتصرًا على تعليم الحرف والكلمة وتلقين الطلبة محتوى المقرَّر، بل أصبح تعليمًا تفاعليًّا بين المعلِّم وطلبته، وتكاملت المفاهيم حول مهارات التدريس؛ لتقديم أداء فعَّال متميِّز.

لقد أصبحت أهمِّيَّة التقويم التربويِّ ودوره في تقدير مخرجات العمليَّة التعليميَّة التربويَّة أهمَّ حلقات منظومة التربية والتعليم، وأساسًا لموازنة مستوى المخرجات مع ما يُبذل من جهود. وكما قال المربُّون: التقويم مرآة التعليم، فإذا أردت إصلاح التعليم فابدأ بالتقويم، ومثلما نقوِّم نعلِّم، فإذا كان تقويمنا للحفظ والاستذكار كان تدريسنا كذلك (تروبريدج، ١٩٨٨)؛ لذلك فإنَّ قصور التقويم التربويِّ يُعدُّ أحد أسباب تدهور حال التعليم (شعلة، ٢٠٠٥).

وجاءت الدراسة الحاليَّة لتُعنى بتقويم أداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، ومعرفة مدى قيامهم بمهارات الأداء التدريسيِّ التي من خلالها يمكن تحقيق الأهداف المرجوَّة من تدريس مواد العلوم؛ لذا فقد بُني هذا الفصل ليتحدث عن مفاهيم الأداء والتدريس وتقويم الأداء والكفاية والمهارة ويبيِّن أهمِّيَّة ذلك كلِّه، ويناقش قضيَّة تقويم أداء المعلِّمين من قِبل الطلبة وأولياء أمورهم، ويبيِّن آراء الباحثين، ونتائج الدراسات حول تقويم أداء المعلِّمين، وما يؤثِّر فيه من متغيِّرات.

٢ : ٢ مفهوم التدريس

إنَّ مصطلح التدريس من أكثر المصطلحات شيوعًا في الممارسة التربويَّة اليوميَّة، ويتداخل مع بعض المصطلحات التربويَّة الأخرى، مثل: التربية والتعليم والمناهج، وتختلف وجهات النظر حول مفهومه. (زيتون، ١٩٩٧).

وقد عرَّف زيتون (٢٠٠١) التدريس بأنَّه نشاط مهنيٌّ، يتمُّ إنجازه من خلال ثلاث عمليَّات رئيسة، هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويستهدف مساعدة الطلبة على التعلُّم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته، ومن ثمَّ تحسينه.

وقد بيَّن الدريج (١٩٩٤) أنَّ وجهة النظر التقليديَّة ترى أنَّ التدريس عمليَّة لنقل المعلومات أو المهارات من المعلِّم إلى الطالب. ودور المعلِّم فيها هو التلقين أو الإرسال، ودور الطالب فيها التلقي أو الاستقبال. وأنَّ وجهة النظر الوظيفيَّة ترى أنَّ التدريس هو مجرد إحداث التعلُّم أو تيسيره. كما ذكر أنَّ التدريس قد ينتج عنه تعلُّم وقد لا ينتج عنه ذلك، وأنَّ التعلُّم قد يحدث أحيانًا دون تدريس، وقد يُنظر للتدريس على أنَّه مكوَّن من معلِّم وطالب ومقرَّر دراسيٍّ. وقد يُنظر له على أنَّه منظومة من العلاقات والتفاعلات الديناميَّة بين عناصر العمليَّة التدريسيَّة ومكوناتها؛ لتحقيق أهداف محدَّدة.

وقد عرَّف محمود (٢٠٠٥) التدريس إجرائيًّا بأنَّه عمليَّة مقصودة ومخطَّطة ومنظَّمة، تتمُّ وفق تتابع معيَّن من الإجراءات التي يقوم بها المعلِّم وطلبته داخل المدرسة وتحت إشرافها؛ بقصد مساعدة الطلبة على التعلُّم والنموِّ المتكامل. كما أوضح الخلط الحاصل بين مفهومي التدريس والتعليم وبين مكونات عمليَّة التدريس، فبيَّن أنَّ مصطلح التعليم أعمُّ وأشمل من مصطلح التدريس، إذ عرَّف التعليم بأنَّه عمليَّة مقصودة أو غير مقصودة مخطَّطة أو غير مخطَّطة، تتمُّ داخل المدرسة أو خارجها في زمن محدَّد أو غير محدَّد ويقوم بها

المعلّم أو غيره؛ بقصد المساعدة على التعلُّم واكتساب الخبرات، كما حدَّد مكونات التدريس في: الأهداف التدريسيَّة، والمدخلات السلوكيَّة، والخبرات التربويَّة، وأنشطة التعليم وإجراءاته، والتقويم.

وأوضح غُنيم (٢٠٠٢) أنَّ التدريس مهنة تحتاج إلى إعداد متميِّز وتخصُّص رفيع فيمن يوكل إليه القيام بها، وأنَّ الوعي بمهنة التدريس والاستعداد لممارستها يتطلب دراسة جميع جوانبها ومعرفتها. ويُعدُّ هذا الإعداد أو التأهيل عاملاً مهمًّا وضروريًّا في العمليَّة التعليميَّة، فليس المهمّ أن تنتقل المعرفة من شخص إلى آخر، أو من معلّم إلى طالب، لكنَّ الهدف الرئيس هو إعداد النشء فكريًّا وعقليًّا ونفسيًّا ووجدانيًّا إلى جانب التكوين الجسميِّ.

وقد أبان إبراهيم (١٩٩٧) أنَّ البعض قد يعتقد أنَّ التدريس عمليَّة يتمُّ من خلالها نقل المعلومات من ذهن المعلّم إلى أدمغة الطلبة؛ ليستوعبوها ويحصّلوها، وهذا يعني أنَّ المعلّم سيصبح المصدر الأساس للمعرفة للطالب، وأنَّ دور الطالب سيكون فقط دور المستقبل السلبيِّ لها، فيصبح الهدف الأساس لعمليَّة التدريس هو النواحي الذهنيَّة فقط دون النواحي الأخرى. إنَّ عمليَّة التدريس عمليَّة حياة وتفاهم كاملين بين المعلّم والطالب من جهة، وبينهما وبين المعرفة من جهة أخرى. لذا ينبغي للمعلّم أن يعي دوره تمامًا في التدريس، وألاّ يقف عند حدِّ الأداء وتقديم المعلومة، والتأكُّد من وصولها فحسب، وإنَّما هو مسؤول عن الإسهام في بناء شخصيَّة الطالب من جوانبها المختلفة، فهو يربي ويعلّم.

ولتوضيح الفرق بين التدريس والتعليم بيَّن إبراهيم (١٩٩٧) أنَّ غاية التدريس أرحب وأوسع بكثير ممَّا يصبو إليه التعليم، ويحاول تحقيقه، وأنَّ التدريس يعني التربية بمعناها الواسع، أي: أنَّ هدف التدريس لا يقتصر فقط على مجرد معلومات تُلقى ومعارف تُكتسب، وإنَّما هو إعداد الفرد للحياة، فمن خلاله تتمُّ تربية العقل والشخصيَّة والخُلق والوجدان والضمير. والأداء التدريسيُّ يتطلَّب من معلّم العلوم أوَّلاً أن يكوّن

لدى الطلبة اتّجاهًا إيجابيًّا نحو مادة العلوم. أمَّا التعليم فهو الذي يملأ العقل بشتى ألوان المعرفة. ويرى الباحث في هذا الإطار أن يُنظر إلى التدريس على أنّه كلُّ الجهود المبذولة من المعلِّم من أجل مساعدة الطلبة على النموِّ المتكامل كلٌّ وفق ظروفه واستعداداته وقدراته.

٢ : ٣ مفهوم الأداء التدريسيِّ

تعدَّدت مفاهيم التربويِّين حول الأداء التدريسيِّ بتعدُّد آرائهم حوله، فقد عرَّفه عيسى (١٩٩٣) بأنَّه المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعاليَّة وبمستوى معيَّن. و يرى قوود (Good , 1979) أنَّه الإنجاز الفعليُّ، كما يُصنَّف من القابليَّة أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلُّم التي تمكِّن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات. ويرى المليجيُّ (١٩٧٢) أنَّه مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معيَّن، وهذا الأداء هو ما تلحظه لحظًا مباشرًا. وعرَّفته الفتلاوي (١٩٩٥) بأنَّه ما ينجزه المعلِّم من مهام المهارات والكفايات بشكل قابل للقياس. أمَّا المنظَّمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٣) فعرَّفته بأنَّه الفعل الإيجابيُّ النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكُّن الجيِّد من أدائها تبعًا للمعايير الموضوعيَّة.

ومن خلال اطِّلاع الباحث على ما كُتب عن الكفايات والمهارات والتدريس والأداء فقد لحظ أنَّ هناك خلطًا كبيرًا بين مفاهيمها، فمنهم من يتحدَّث عن المهارة بأنَّها كفاية، ومنهم من يتحدَّث عن الكفاية بأنَّها مهارة، ومنهم من يُعدُّ التدريس أداءً والأداء تدريسًا، ولعلَّ من أبرز أسباب ذلك الخلط اختلاف المدارس الفكريَّة التي تتلمذ عليها أولئك، ومدى فهمهم لمضمونات تلك المصطلحات. والذي يذهب إليه الباحث هو أنَّ المقصود بالكفاية : امتلاك القدرة على القيام بعملٍ ما قبل أن تترجم إلى سلوك وتبقى قدرة كامنة لحين توفُّر ظروف ممارستها. أمَّا الأداء فهو الترجمة العمليَّة للكفاية على شكل مهارات متعدِّدة

ومتنوِّعة، قابلة للملاحظة والقياس. فالأداء في هذه الحالة يستوجب الكفاية، ومن ليس لديه كفايـــة فلـــن يتمكَّن من إنجاز الأداء ؛ لذا فإنَّ الكفاية لا تُقاس بمقدار الأداء المنجز. أمَّا المهارة فهي الصورة التي يظهـــر عليها مستوى الأداء، إذًا فالمهارات تُشكِّل في مجموعها الأداء. فعلى سبيل المثال: إذا أراد المعلِّم ضبط الفصل فإنَّ ذلك في النهاية هو الأداء المطلوب إنجازه، لكنَّه يحتاج إلى وجود كفايات لازمة لدى المعلِّم، منها مثلاً: قوَّة الشخصيَّة، ومعرفة المدلولات التربويَّة للبيئة الصفيَّة، والإلمام بالمادة العلميَّة لموضوع الدرس، فإذا وُجدت الكفايات اللازمة فإنَّه يستطيع إنجاز الأداء، وهو ضبط الفصل، ويحتاج ذلك القيام بعدَّة مهـــارات، منـــها مثلاً: تنظيم الفصل حسب متطلبات الموقف التعليميِّ، والاهتمام بتوفير البيئة الصفِّيَّة الصـــحِّيَّة المناســـبة: (نظافة، تهوية، ...)، والحركة داخل الفصل بطريقة هادفة لمتابعة أعمال الطلبة. فواضح من المثال أنـــه لا يمكن إنجاز الأداء ما لم تتوفَّر الكفاية بدءًا، وما لم يمتلك المهارات اللازمة للتنفيذ انتهاءً.

ولتحديد مستوى الأداء العامِّ فإنَّ مبارك (١٩٨٦) يرى أنَّه عبارة عن متوسط أداء المعلِّمين في جميع المهارات. وواضح من التعريفات السابقة للأداء أنَّه يتمثَّل في إنجاز جملة من المهارات بمستوى معيَّن يعتمـــد على مدى ما تحقَّق من أهداف؛ لذا فإنَّ الباحث يرى أنَّ مستوى الأداء هو مقدار ما تحقَّق مـــن أهـــداف مقصودة.

٢ : ٤ أهمِّيَّة تدريس العلوم وتقويمه

الطالب جزء من المجتمع الذي يعيش فيه، ولا بدَّ له من التفاعل مع مجتمعه، فهو بحاجة إلى تأهيله في مجال العلوم الطبيعيَّة: (فيزياء، كيمياء، أحياء) بما يتناسب مع مرحلته العمريَّة؛ ليقوم بدوره في ذلك المجتمع، ويسهم في تحقيق أهداف سياسة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، فيكون عضوًا فاعلاً في بيئته ومجتمعه. وتدريس مواد العلوم: (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) يسهم في تكوين جوانب من شخصيَّة طلبة التعلـــيم

العامِّ، لاسيما طلبة المرحلة الثانويَّة، إذ يصبح دورهم في بناء المجتمع أكبر من دور طلبة المرحلـــة المتوســـطة والابتدائيَّة؛ لتطوُّر الصفات الجسميَّة، والمرور بمرحلة جديدة من الاعتداد بالنفس والشعور بالمســـؤوليَّة، إلى جانب كون لدى الطلبة في هذه المرحلة العمريَّة القدرة على مشاركة الأسرة والمجتمع بفعاليَّة أكبر من ذي قبل.

ويتَّضح من وزارة التربية والتعليم (١٤١٦هـــ) أنَّ أهمِّيَّة تدريس مواد العلوم في حياة الطلبة تـــبرز من خلال تحقيقها لسياسة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، ومن خلال ما يكتسبه الطلبة من تنوُّر علميٍّ يغذِّي فطرهم السليمة، فيما يتعلَّق بعقيدتهم وإيمانهم، وذلك بمساعدتهم في فهم بعض أسرار الكون الـــذي يعيشون فيه، فمن الأهداف العامَّة لتحقيق غاية التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة: تزويد الطلبـــة بالقـــدر المناسب من المعلومات الثقافيَّة التي تجعل منهم أعضاء فاعلين في المجتمع، وتنمية إحساسهم بمشكلات المجتمع الثقافيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة، وإعدادهم للإسهام في حلِّها، وتأكيد كرامة الفرد، وتوفير الفرص المناسبة؛ لتنمية قدراته؛ حتى يستطيع الإسهام في نهضة الأمَّة. ومنها أيضًا: دراسة ما في هذا الكون الفسيح من عظيم الخلق، وعجيب الصنع، واكتشاف ما ينضوي عليه من أسرار قدرة الخالق؛ للاستفادة منها، وتسخيرها لرفع كيان الإسلام، وإعزاز أمَّته، وتنمية التفكير العلميِّ لدى الطلبة، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبـــع المنهجيِّ، وتشجيع روح البحث العلميِّ وتنميته، وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل، وتبصير الطلبة بآيات الله في الكون وما فيه، وإدراك حكمة الله في خلقه؛ لتمكين الفرد من الاضطلاع بدوره الفعَّال في بناء الحياة الاجتماعيَّة، وتوجيهها توجيهًا سليمًا، وفهم البيئة بأنواعها المختلفة...، وتعويد الطلبة على العادات الصحِّيَّة السليمة، ونشر الوعي الصحِّيِّ.

وتبرز أهمِّيَّة تدريس مواد العلوم لطلبة المرحلة الثانويَّة في دورها في إعدادهم لدراسة المرحلة الجامعيَّة (التخصُّصات العلميَّة)، وقد أشار الدمرداش (١٩٩٧) إلى أنَّه مع نظرة البعض إلى المرحلة الثانويَّة على أنَّها المرحلة التي تساعد الطلبة على تأصيل إعدادهم، بوصفهم مواطنين منتجين، إلاَّ أنَّ الأكثريَّة ترى أنَّ فلسفة المدرسة الثانويَّة ينبغي أن تهتمَّ بشكل رئيس بإعداد طلبتها بالتخصُّص في المرحلة الجامعيَّة. كما أكد أنَّ وظيفة المرحلة الثانويَّة ينبغي أن تكون في إعداد الطلبة للحياة، بما في ذلك إعدادهم للجامعة، بوصفها إحدى مؤسَّسات الحياة.

وأظهر الدمرداش (١٩٩٧) أهمِّيَّة تدريس العلوم في المرحلة الثانويَّة حسب ما يقوم به من دور في المجالات الثلاثة: المعرفيّ، والمهاريّ، والوجدانيّ.

١) المجال المعرفيّ: وفيه تظهر أهمِّيَّة تدريس مواد العلوم من خلال تثقيف الطلبة في هذا السن، وتنمية الوعي الصحِّيّ لديهم، وتعريفهم ببعض المشكلات التي يمكن أن تسهم العلوم في حلِّها: كالمشكلات الصحِّيَّة، مثل: العادات السيئة في النوم والغذاء، وما يصاحب هذه المرحلة العمريَّة من خصائص النضوج الجنسيّ (للبنين والبنات)، والمشكلات البيئيَّة: كالتلوث والاستنزاف والتشويه البيئيّ، إلى جانب إكسابهم المعلومات المناسبة في مجال العلوم المختلفة، مثل: الظواهر المختلفة، والقوانين العلميَّة، وخصائص المواد والأسس والمبادئ والنظريَّات التي يقوم عليها عمل كثير من الأجهزة العلميَّة، وتكوين المركَّبات وتحليلها، وتعريف الطلبة بالتطبيقات المهمَّة للعلوم في مجالات الحياة المختلفة في حدود ما يتعلمون، والعلاقات المتبادلة بين المادة والطاقة، وبيان دور العلوم في التقدُّم، وصنع حضارة الإنسان.

٢) المجال المهاريّ: وتظهر أهمِّيَّة تدريس مواد العلوم في هذا المجال من خلال تدريب الطلبة على جمع العيِّنات من البيئة الطبيعيَّة، والقيام ببعض الإسعافات الأوَّليَّة، ورسم الأجهزة والأشكال التوضيحيَّة،

وإجراء بعض التجارب بمهارة، واستعمال بعض الأجهزة والتعامل معها بدقَّة، إلى جانب إكسابهم مهارات تنظيم النتائج، وتوضيح العلاقات بيانيًّا، وتطبيق القوانين، وإجراء البحوث في مجال العلوم، وما يتطلبه من تحديد للمشكلات، وإيجاد الحلول والبدائل والعمل بروح الفريق والمشاركة مع الزملاء.

٣) المجال الوجدانيّ: وتتجلى أهمِّيَّة تدريس مواد العلوم في هذا المجال من خلال إكساب الطلبة اتِّجاهات علميَّة مناسبة نحو تحرِّي الدقَّة في القياس، وإصدار الأحكام على النتائج وتفسير الظواهر، ومساعدتهم على اكتساب ميول نحو عمل النماذج العلميَّة، وعمل بعض الأعمال النافعة واللوحات والقرارات العلميَّة، ومتابعة ما يُنشر في مجال العلوم، واستخدام وسائل الاتِّصال الحديثة؛ لتحقيق ذلك، وإكسابهم اتِّجاهات نحو تقدير الأهمِّيَّة الاقتصاديَّة والصحِّيَّة والاجتماعيَّة لبعض المكتشفات العلميَّة في مجال العلوم، وتقدير جهود العلماء، وإسهاماتهم المختلفة في كشف أسرار العلوم، ونحو تقدير قدرة الخالق في هذا الكون العجيب، ومنها دقَّة خلقه سبحانه في الأشياء الصغيرة، مثل: الذرَّة، والكبيرة، مثل: المجرَّة، ووجود القوى الطبيعيَّة، سواء أكانت مغناطيسيَّة أو كهربائيَّة أو غير ذلك، ومن أمثلة ذلك: أيضًا غرس الاتِّجاهات العلميَّة المناسبة، التي تجعل سلوكهم سلوكًا مرغوبًا فيه، مثل: إكسابهم اتِّجاهات نحو حماية البيئة من التلوث والاستتراف والتشويه، واتِّجاهات نحو وقاية أنفسهم ومجتمعهم من الأمراض، والمحافظة على العادات الصحِّيَّة الطيِّبة، مثل: تنظيم مواعيد النوم، وتنويع الطعام، والجلوس بطريقة صحِّيَّة، وحماية الجسم من الإشعاعات أو المواد الكيميائيَّة الضارَّة، واتِّجاهات صحيحة نحو استخدام الأدوات والأجهزة بالطريقة السليمة، واتِّجاهات نحو تفسير الظواهر بالطريقة الصحيحة، بعيدًا عن الخرافات، مثل: تفسير حدوث الزلازل والعواصف، واتِّجاهات نحو تقبُّل الرأي الآخر، والحوار البنّاء، والعمل بروح الفريق،

إلى جانب مساعدة الطلبة على اكتساب الميول العلميَّة المناسبة، التي تتناسب واتِّجاهاتهم، واكتساب أوجه التقدير المناسبة نحو الدين والعلم والوطن والعلماء ومواد العلوم.

وعندما يُبنى محتوى منهج العلوم على أساس المفاهيم الأساسيَّة في العلم فإنَّه يسهم في تنمية التنوُّر العلميِّ، ويزوِّد الطلبة بخبرات علميَّة تساعدهم على فهم العلم وأهدافه، والوصول إلى التعميمات المختلفة، باستخدام عمليَّات العلم، مثل: الملاحظة والقياس والتفسير والتجريد والتنبؤ والاستقراء والاستنباط ؛ لذا فإنَّ النجدي وآخرون (٢٠٠٢) ينتقدون المعلِّمين الذين يقتصر اهتمامهم على البعد المعرفيِّ في التدريس، الذي يشتمل فقط على الحقائق والمفاهيم والنظريَّات العلميَّة، ويهملون الأبعاد الأخرى للتنوُّر العلميِّ لدى طلبتهم، ويؤكِّدون أنَّ دور معلِّم العلوم من أكثر العناصر أهمِّيَّة في تنمية التنوُّر العلميِّ لدى الطلبة، وأنَّ الجهود التي تُبذل في تحقيق ذلك لن يُكتب لها النجاح ما لم يشارك معلِّمو العلوم فيها مشاركة فعَّالة، وذكروا بعض ما ينبغي تأهيل معلِّمي العلوم به من مهارات من خلال دراستهم أو تدريبهم أثناء الخدمة، منها: فهم طبيعة العلم والإلمام بالتطوُّرات العلميَّة والتكنولوجيَّة، التي تؤثِّر يوميًّا في مجتمعهم، والرغبة في مساعدة طلبتهم في تنمية مهارات البحث والاستقصاء، ومدِّهم بالمعرفة العلميَّة والتكنولوجيَّة، والمقدرة على مدِّ الطلبة بالخبرات التي تساعدهم في استخدام المهارات المعرفيَّة والتكنولوجيَّة في اتِّخاذ القرارات المختلفة، والمقدرة على مساعدة الطلبة في تكوين أحكام قيِّمة نحو الموضوعات العلميَّة، التي يتعرضون لها في حياتهم اليوميَّة، والرغبة في مدِّ الطلبة بالخبرات، التي تساعدهم على تكوين اتِّجاهات موجبة نحو العلم، ودوره في تقدُّم المجتمع، ومساعدة الطلبة على دراسة التفاعل بين كلٍّ من العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

يقول تروبريدج (١٩٨٨) مبيِّنًا الاهتمام بتدريس الفيزياء في أمريكا: إنَّ تعلم الفيزياء في أمريكا لا يزال يواصل خضوعه للتغيُّرات العديدة في استراتيجيَّات (خطط) التدريس، حتى موضوعات البحث، وإنَّ

من أغلب اهتمامات الباحثين في أمريكا هو استقطاب الطلبة، وتشجيعهم على دراسة الفيزيـــاء، وهـــم في المرحلة الثانويَّة؛ لسببين:

الأوَّل: أنَّه يمكن معالجة نقص معلِّمي الفيزياء لهذه المرحلة بإعداد هؤلاء الطلبة لهذا الهدف.

والسبب الثاني: الخشية من عدم توفُّر علم مهمٍّ، ومعرفة حيويَّة بأعمال العالم المحيط، ومن ثمَّ تعليم ذلك للطلبة.

ثمَّ بيَّن بعد ذلك أهمِّيَّة تدريس الفيزياء في الحياة؛ لما لها من علاقة بالأحداث اليوميَّة، مع قلَّة من يتخصَّـــص عمليًّا في تعليم الفيزياء أو بحوثها، وأكَّد أنَّ الجميع سيحيى في عالم له علاقة بمبادئ الفيزياء؛ ليتمكن من فهم المبادئ والقوانين، التي ترد في المرحلة الأساسيَّة، وتحكم الأحداث اليوميَّة، التي تصـــنع بالتـــالي الطريـــق الاستيعابيَّ للحياة عمومًا، وتُعين على إزالة التصوُّرات والعقائد والممارسات التي تتغلغل؛ لتجعل من الحيـــاة الشخصيَّة غموضًا .

٢ : ٥ الخصائص الشخصيَّة للمعلِّم ودوره المطلوب في الأداء التدريسيِّ

يُعدُّ المعلِّم من أهمِّ عناصر العمليَّة التعليميَّة، فحيثما يوجد المعلِّم المتميِّز يوجد التعليم الناجح الفعَّال، إذْ لا فائدة من منهج مميَّز في غياب المعلِّم الكفء الذي يترجمه إلى واقع ملموس في حياة الطلبة. وقـــد أورد حمدان (١٩٨٨) الخصائص الشخصيَّة للمعلِّم الناجح، منها: الالتزام الفطريّ بقـــوانين مهنـــة التـــدريس ومتطلباتها، والرغبة الطبيعيَّة في التدريس، والذكاء المناسب، والمعرفـــة الكافيـــة، والمهـــارة في العلاقـــات الاجتماعيَّة، والصحَّة العقليَّة والجسميَّة، والصبر، والموضوعيَّة والعدل في الحكم والمعاملة، والمظهـــر العـــامّ المناسب، والصوت الجليّ المسموع المتغيِّرة نبرته حسب متطلبات الموقف التعليميِّ وطبيعته، وكونه مطَّلعًـــا ونامِيًا ومرنًا في شخصيَّته الوظيفيَّة، ومتحمِّس، ومرح، وأمين، وموثوق، وودود، ودمث الخُلُق، ومتأدِّب في

ألفاظه، ومتواضع في نفسه، ويعترف بخطأه وعدم معرفته إذا أملى عليه الموقف التعليميُّ ذلك، دون مواربة أو مغالطة أو خجل. كما أورد حمدان (١٩٨٨) أنَّ المواصفات العالميَّة لأيِّ معلِّم وأستاذ في التربية تتمثَّل في المعرفة الفنيَّة بمادة التعلُّم أو التعليم، والرغبة الفطريَّة بالتربية، والتعامل مع أفراد الناشئة، والشخصيَّة الإنسانيَّة السويَّة، والإيثار والبعد عن الأنانيَّة، والتجديد، وتبني مهنة التربية بوصفها عملاً إنسانيًّا وطنيًّا.

وزمن الخصائص الشخصيَّة التي ذكرها إبراهيم (١٩٨٥) لمعلِّم الرياضيَّات الناجح: حسن المظهر، والثقة في النفس، والدقَّة في التعبير، والتفكير السليم، وهدوء الأعصاب، والموضوعيَّة في الأحكام، والنزاهة، والأمانة، والإخلاص في العمل، والإيمان بالعمل في مهنة التدريس، والقدرة على الحزم في بعض المواقف، والإيمان بأهداف المدرسة، وأهداف المادة. وذكر العابد (١٩٩٨) أنَّ المواصفات الشخصيَّة التي يشترك فيها معلِّم الرياضيَّات مع غيره من المعلِّمين تتمثَّل في: الصبر، والحلم، والاستقامة، والأمانة، والصحَّة الجيِّدة، والتمكُّن من الإدارة الجيِّدة للفصل.

كما أكَّدت الكوادري عند سلامة وعلاونة (١٩٩٢) أنَّ المعلِّم الناجح يتمتَّع بشخصيَّة متَّزنة، تتَّسم بالأخذ والعطاء المتبادل، وفهم المادة الدراسيَّة التي يقوم بتدريسها، كما يتميَّز برغبة صادقة في التدريس، والحرص على مواعيد الدروس، والأمانة في إعطائها، ولديه ثقافة عامَّة متعدِّدة، كما أنَّه يتميَّز بعلاقة أبويَّة أو أخويَّة مع الطلبة، بحيث يكسب ثقتهم، ولا يحابي أحدًا منهم على حساب أحد.

وقد أورد راثس (Raths ,1986) قائمة بالخصائص والسلوكيَّات، التي يجب أن يتحلى بها المعلِّمون، منها: الاستماع للطلبة، واحترام التنوُّع والانفتاح، وتشجيع المناقشة والتعبير والتعلُّم النشط، وتقبُّل أفكار الطلبة وتثمينها، وإعطاء وقتًا كافيًا للتفكير، وتنمية ثقة الطلبة بأنفسهم، وإعطاء تغذية راجعة إيجابية. وأوضح سلامة وعلاونة (١٩٩٢) أنَّ المشرفين التربويِّين ومديري المدارس والمعلِّمين والطلبة يرون

أنَّ أهمَّ خصائص المعلِّم الناجح وسلوكيَّاته تتمثَّل في: التمكُّن من المادة التعليميَّة، والديمقراطيَّة والتسامح ومشاركة الطلبة في اتِّخاذ القرارات، والقدرة على تنويع أساليب التدريس، وقوَّة الشخصيَّة، والذكاء، وسلامة العقل والجسم، والانتماء للمهنة وللمدرسة، والحماس الشديد لهما، والقدرة على مراعاة الفروق الفرديَّة، وامتلاك الأخلاق الفاضلة، والمبادئ المتَّزنة، وتقوى الله، والتأهيل العلميِّ والمسلكيِّ، والإلمام بالأهداف والمناهج، والظهور بالمظهر اللائق.

أمَّا الأدوار المطلوبة من المعلِّم الناجح في التدريس فمنها ما ذكره إبراهيم (١٩٨٥) في استخدام الوسائل التعليميَّة، والاهتمام بإعداد الدروس اليوميَّة، ودراسة نظم المدرسة والمجتمع المحليِّ والطلبة، وحفظ النظام، وإقامة علاقات طيِّبة. وأضاف سلامة وعلاونة (١٩٩٢) إلى تلك المهام والأدوار توزيع الأسئلة بالعدل، والتحلِّي بالأخلاق الفاضلة والمبادئ المتَّزنة، والمحافظة على المظهر بشكل لائق. وأضاف العابد (١٩٩٨) إلى تلك المهام والأدوار: إعداد بيئة الفصل، وتنظيم المادة العلميَّة، والتدرُّج في طرحها، ومراعاة الفروق الفرديَّة، وتنفيذ التقويم المناسب؛ لمعرفة تحقُّق أهداف الدرس على أسس علميَّة، والاستفادة من نتائج التقويم في تحسين عمليَّة تعلُّم الطلبة، والحضور في الأوقات المحدَّدة، وتطبيق التعليمات، والحرص على النموِّ المهنيِّ. وهذا ما أيَّده الدمرداش (١٩٩٧) مضيفًا إلى ذلك: تشخيص صعوبات التعلُّم، والعمل على تذليلها، وإعطاء الطلبة واجبات منزليَّة، وتعدُّد الطرائق المستخدَمة في تدريس الموضوع الواحد.كما أورد أحمد (١٩٩٢) أنَّ من خصائص المعلِّم الناجح وصفاته وأدواره: مهارة وضوح الشرح والتفسير، ومهارة التفاعل الإيجابيِّ للمعلِّم مع أفكار الطلبة، وتشجيعهم وتعزيز تعلُّمهم.

أمَّا الأدوار الجديدة والحديثة المطلوب أداؤها من قِبل المعلِّم؛ كي يواكب متطلبات العصر الذي نعيشه فقد تطرقت لها بعض الدراسات (النجدي وآخرون، ٢٠٠٢ ؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٢ ؛ 1999,

Cooper) ، منها: إكساب الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم العلميَّة الوظيفيَّة، وتنميتهم في جوانبهم المختلفة، وتهيئتهم لعالم الغد، وتحقيق مبدأ التعلُّم الذاتيّ، وتنمية قدرات الإبداع لديهم، وترسيخ أساسيَّات التربية البيئيَّة فيهم، وتحقيق الضوابط الأخلاقيَّة، وترغيبهم في العلم والتعليم، والعمل على التجديد لنفسه ولطلبته، وكونه مثلاً أعلى لهم ورائدًا اجتماعيًّا، وتقديمه ثقافة المجتمع لهم، وتنظيمه النشاطات التربويَّة اللاصفيَّة، وضبط نظام الفصل. وأضافت دروزة (١٩٩٩) أنَّ من مهام المعلِّم في عصر الإنترنت: أن يتزوَّد بمهارات المصمِّم التعليميّ ؛ ليتسنى له تصميم المادة الدراسيَّة التي يُدرِّسها ويُعدُّها وينظِّمها، كما ذكر النجدي (٢٠٠٢) أنَّ من أدوار المعلِّم في مجال إكساب الطلبة اتِّجاهًا نحو المادة أن يتعامل معهم، ويعرض عليهم المادة الدراسيَّة بالأساليب التي تجعلهم يتقبَّلونه ويحبُّونه، ويقبلون بتكوين علاقة طيِّبة معه، ويتَّخذونه مثلاً أعلى لهم؛ ممَّا يجعلهم يتقبَّلون طريقته في التدريس، ومن ثمَّ يساعدهم في الاستمتاع بموضوعات المادة، وإدراك قيمتها، وأهمِّيَّتها في حياتهم.

٢ : ٦ أهداف تقويم الأداء التدريسيّ

إنَّ لتقويم أداء المعلِّم أهدافًا سامية، تتناسب وسموّ الرسالة العظيمة التي يؤدِّيها المعلِّم، ومن أهمِّها مساعدة المعلِّم على تطوير ذاته، وتحسين أدائه، اعتمادًا على ما يتمُّ جمعه من معلومات من مصادر التقويم، وفي تحسين أداء المعلِّم تحسينٌ تلقائيٌّ لنواتج التعليم ومخرجاته. ويذكر الدوسري (٢٠٠٠) أنَّ الغرض الأوَّل من تقويم أداء المعلِّم هو تحسين قدرته على التدريس، وأنَّ الهدف الأبعد هو الحصول على بيانات ومعلومات تخدم أغراضًا كثيرة، كتوفير الحوافز المناسبة؛ للمحافظة على مستويات الأداء واستمراريَّتها، وفي تحديد شروط الترقية، أو الحصول على العلاوات الدوريَّة، وغيرها من الحوافز والميزات الوظيفيَّة. فضلاً عن استخدام نتائج تقويم أداء المعلِّمين أساسًا في اختيارهم؛ لشغل وظائف إداريَّة، مثل: مديري المدارس،

ومشرفين تربويِّين، كما تسهم نتائج التقويم في اعتمادها أساسًا لإتاحة الفرصة للمعلِّم للنمـــوِّ الأكـــاديميِّ، كتقرير أحقيَّة الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في مجال تخصُّصه. ويضيف الدوسري أنَّه في حالات قليلـــة يُستخدم التقويم للتعرُّف على مستويات الأداء الرديئة إلى الحدِّ الذي يتعيَّن معه إنهاء الخدمة مـــن وظيفـــة التدريس. ويؤكِّد بوبطانة (١٩٨٦) أنَّ هدف التقويم يتمثَّل في استخدام نتائجه في إصلاح نوعيَّة التعلـــيم وتحسينه، وزيادة مستوى جودته، ورفع مستوى أداء العاملين فيه.

وفيما يتعلَّق بأهداف التقويم الخاصَّة بالطلبة، ذكر جابر (١٩٩٤) مجموعة منـــها هـــي: توضـــيح الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام من جانب المعلِّم، وتوجيه أنظار الطلبة إلى أهمِّيَّـــة الدراســـة أوَّلاً بأوَّل، وإدراك أهمِّيَّة إنجاز الواجبات المنزليَّة، وتوضيح الصورة الكلِّيَّة لمستويات الطلبة، والكشف عن أشكال الابتكار لديهم، وتحديد الدرجات التي يستحقُّها كلُّ طالب، وتطوير المنهج، وتحديد مســـتويات الأداء في التدريس.

وقد أشار عوض (٢٠٠٣) إلى أنَّ ما يقوم به كلٌّ من مدير المدرسة والمشرف التربـــويِّ في مجـــال تقوية أداء المعلِّمين ينبغي أن يهدف إلى تحسين الأداء، وليس للعقاب أو لتصيُّد الأخطاء. وتشـــير بعـــض الأدبيَّات إلى أنَّ من أسباب إخفاق التنمية المهنيَّة للمعلِّم عدم متابعة التقويم الذي يهدف إلى تحسين الأداء، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

وحدَّد كلٌّ من (الأحمد، ١٩٨٨ ؛ Ency. of Edu. Res. 1982) أهداف عمليَّة تقـــويم أداء المعلِّمين في تحسين نوعيَّة التعليم الذي يتلقَّاه الطلبة، وتكوين تصوُّرات عن المعلِّمين، بالاعتماد على تقـــويم أعمالهم؛ لتُتَّخذ أساسًا في ترقيتهم، أو تغيير وظائفهم، أو عزلهم، وحماية الطلبة من ضعف المعلِّمين، وحماية المعلِّمين من الإداريِّين غير المهنيِّين، والمكافأة على الأداء المتميِّز، ووضع أسس لعمليَّة انتقاء المعلِّمين للنظـــام

التعليميِّ، ووضع قواعد لتخطيط عمل المعلِّمين، ونموِّهم المهنيِّ، والتخطيط للتدريس، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها لدى الطلبة، وتحديد الطرائق والأساليب والوسائل التي يستخدمها المعلِّم في تدريسه، وإدارته للفصل، وتعامله مع الطلبة، وأساليب التقويم التي يتَّبعها؛ لمعرفة مدى تحقُّق الأهداف. ويرى بولتن (Bolton , 1973) أنَّ من أهداف التقويم الفرعيَّة توفير المعلومات، التي تؤدِّي إلى تغيير وظائف المعلِّمين قبل وضعهم في مناصب مختلفة، أو قبل ترقيتهم، أو إنهاء خدماتهم، وتوفير القواعد والأسس؛ لتخطيط عمل المعلِّمين، وتوفير الفرص التي تساعد في تطورهم الوظيفيِّ.

ويرى سكرفين (Scriven ,1982) أنَّ عمليَّة التقويم تهدف إلى إصدار حكم عامٍّ عن فاعليَّة المعلِّم، وفي ضوئه يمكن اتِّخاذ قرار يتعلَّق بإنهاء خدماته، أو إعادة تعيينه، أو ترقيته، أو منحه جوائز تقديريَّة، وتهدف أيضًا إلى تحسين التعليم من خلال تحديد مواطن القوَّة والضعف في الأداء؛ لتطوير التعليم، وقد حدَّد كيج (Gage, 1972) ثلاثة أسباب تدعو المؤسَّسات التعليميَّة المختلفة إلى استخدام التقويم، هي: أنَّها أساس لبعض القرارات والإجراءات الإداريَّة، مثل: الترقية، وتحديد الراتب، والتثبيت في الخدمة، وتُعدُّ أساسًا جيِّدًا للتغذية الراجعة، فهي بذلك تساعد المعلِّم على تحسين تدريسه، وتقدِّم معيارًا أو محكًّا للاستخدام في الأبحاث والدراسات حول سلوك التعليم والتعلُّم.

وذكرت مسعود (٢٠٠١) أنَّ مؤتمر إعداد المعلِّمين الذي عُقد بمكَّة المكرَّمة توصَّل إلى أنَّ أهداف تقويم أداء المعلِّم تكمن في: التعرُّف على جوانب القصور في أداء المعلِّم، وتوجيهه، ومعاونته لتلافيها، ومساعدته في النموِّ المتكامل، خاصَّة في النواحي العلميَّة والمهنيَّة والذاتيَّة، وتوفير المعلومات الدقيقة التي يمكن في ضوئها تحسين برامج إعداد المعلِّمين وتطويرها، وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة، وتحديد مدى إسهام المعلِّم في تحقيق أدواره المنوطة به.وحدَّد فولان وهارجريفز (٢٠٠٠) أهداف تقويم أداء المعلِّم بصفة

عامَّة في محورين أساسين هما: تحسين عمليَّة التدريس وتطويرها، وضمان أداء المعلِّمين لواجباتهم على مستوى جيِّد. كما حدَّد جابر (٢٠٠٠) خمسة أهداف لتقويم أداء المعلِّم هي: مساعدة المعلِّمين المبتدئين على النموِّ، وتحديد المعلِّمين المبتدئين أو الجدد الذين لا يصلحون للتدريس؛ لنقلهم إلى وظائف أخرى، وتحديد القدامى الذين يحتاجون إلى علاج، أو إجازة للتقاعد، وتوفير تنمية مهنيَّة للمعلِّمين غير ذوي الخبرة، وتوفير مزيد من النموِّ المهنيِّ للمعلِّمين المتقدِّمين وذوي الخبرة الأكثر.

وقد أجمعت كثير من الأدبيَّات على أهداف تقويم أداء المعلِّم، ولخَّصها مسيحة (٢٠٠٢) في الآتي: تزويد المشرفين التربويِّين والمعلِّمين بالأفكار والإدراكات التي تسمح لهم، وتشجعهم على أن يعملوا معًا؛ لتطوير التطبيقات التعليميَّة والتدريسيَّة وتعزيزها، وإيجاد بدائل مختلفة كمساعدة بنَّاءة للمعلِّمين المحدودي الأداء، وتحديد مستوى الجودة الذي يسمح باتِّخاذ قرارات عادلة حول قضايا الاحتفاظ بالمعلِّمين، أو تحويلهم، أو نقلهم، أو فصلهم، وإيجاد قاعدة أساسيَّة لإصدار أحكام أكثر دقَّة حول قضايا اختلاف مستويات الأداء التي لها مردود على مخصَّصات الرواتب أو السلم الوظيفيِّ، والتعرُّف على مدى استخدام المعلِّم للمعارف والمهارات التي تمَّ اكتسابها وتطبيقها، والارتقاء بمستوى التدريس، من خلال تحديد أساليب تطوير نظم التدريس وظروفه وسلوكيَّاته، والمساعدة في وضع قواعد سليمة؛ من أجل التخطيط والتطوير المهنيِّ للمعلِّمين، ومكافأة الأداء المتميِّز.

وبهذا يمكن القول: إنَّ معظم التربويِّين قد أجمعوا على أنَّ أبرز أهداف التقويم تتمثَّل في تحقيق أكبر قدر من الشموليَّة والواقعيَّة والاستمراريَّة والمشاركة بين أطراف التقويم، وكلٌّ من له علاقة بالعمليَّة التربويَّة حتى الطلبة. وفي توفير البيانات اللازمة للاستخدام في عمليَّات التغذية الراجعة التي تهدف إلى تطوير العمليَّة التربويَّة انطلاقًا من أنَّ التقويم جزء لا يتجزأ من العمليَّة التربويَّة نفسها.

ويرى الباحث أنَّ من أهداف التقويم إثارة التفكير لدى الطلبة، من خلال عرض مواقف وقضايا ومشكلات تحتاج إلى حلٍّ، ويُطلب منهم اقتراح الحلول المناسبة لها. وذكر ويلبرج وآخرون (١٩٩٥) تطوُّر ممارسات التدريس في التربية الأمريكيَّة من أسلوب التلقين إلى أسلوب إثارة التفكير، وأنَّ تدريس العلوم أصبح يركِّز على إثارة تفكير الطلبة، عن طريق طرح أسئلة علميَّة لمشكلات قابلة للحلِّ والتطبيق، ثمَّ تشجيعهم بشكل عامٍّ على عمليَّة التفكير، من خلال الإجابة عن أسئلة تتحدَّى التفكير، مع تجنُّب طرح الأسئلة التي تتعلَّق بمواقف وحالات راكدة متحجرة غير متغيرة.

٢ : ٧ العوامل المؤثِّرة في تقويم أداء المعلِّمين

تتأثَّر عمليَّة التقويم كغيرها من الممارسات الناتجة عن العمل البشريِّ بالعوامل التي تحيط بالعاملين وبيئة العمل، وقد حوت البحوث التربويَّة كثيرًا من العوامل التي يمكن أن تؤثِّر في عمليَّة التقويم، وفيما يأتي إجمال لتلك المؤثِّرات:

١) منظومة القيم لدى الجهات المقوِّمة: تتأثَّر عمليَّة التقويم بالقيم التي يحملها المشرفون التربويُّون ومديرو المدارس عن عمليَّتي التعليم والتقويم التي تتعلَّق بسلوك المعلِّمين .

٢) مصادر البيانات: فممَّا يُؤثِّر في عمليَّة التقويم مصادر جمع البيانات عن المعلِّمين، التي غالبًا ما تعتمد على الزيارات الصفيَّة التي قد لا تمثِّل التدريس اليوميَّ الفعليَّ للمعلِّم في غرفة الفصل، أو الصفة السائدة لكيفيَّة تدريسه.

٣) هدف التقويم ونتائجه: تعاني عمليَّة التقويم من التعارض بين أهداف التقويم ونتائجه التي تكبح الجهود الرامية لتحسين عمليَّة التدريس ؛ بسبب الآثار السيئة للعقوبات المترتِّبة على أداء المعلِّمين. (Ency. Of Edu. Res, 1982).

٤) العلاقات الشخصيَّة: تتأثَّر عمليَّة تقويم أداء المعلِّمين بالعلاقات الشخصيَّة القائمة بين المشـــرفين التربويِّين ومديري المدارس من جهة، وبينهم وبين المعلِّمين من جهة أخرى، كما تتأثَّر بأنمـــاط القيادة، وطبيعة التوجُّهات والتوقُّعات التي يمارسها كـــلٌّ مـــن المشـــرف التربـــويِّ ومـــدير المدرســـة (Ency. of Edu. Res. , 1982). كمـــا ذكـــر ســـيرجيوفاني وســـترات (Sergiovani & Starratt , 1979) أنَّ تقويم أداء المعلِّمين يجب أن يعتمد علـــى معـــايير موضوعيَّة، يتمُّ بواسطتها معاملة جميع المعلِّمين معاملة عادلة، وأنَّ التقويم الذي يعتمـــد علـــى الزيارات الصفِّيَّة ينقصه المصداقيَّة؛ بسبب الأيدلوجيَّة التي تحكمها العلاقات الاجتماعيَّـــة بـــين المشرف التربويِّ والمعلِّم، وتستخدم وسيلة تهديد للمعلِّم.

٥) واقع الميدان التدريسيِّ: ومن ذلك ما ذهب إليه طافش (١٩٨٨) من أنَّ التقارير الـــتي يكتبـــها المشرفون التربويُّون للجهات المختصَّة عن أداء المعلِّمين تشير إلى أن غالبيَّة المعلِّمـــين هـــم مـــن الممتازين، ولو أنَّ هذه التقارير صادقة ودقيقة وموضوعيَّة لظهر ذلك على الواقع التعليميِّ الذي هو في حال أخرى. وفي هذا الصدد أجرى الخليلي وصباريني (١٩٨٧) دراسة تحليليَّة لتقـــارير المشرفين التربويِّين عن معلِّمي العلوم في الأردن، بهدف التعرُّف على الدور التقويميِّ الذي يقوم به المشرف التربويُّ، من خلال التقارير التي يكتبها عن المعلِّمين الذين يُشرف على عملهم، وعمَّـــا إذا كانت هذه التقارير تعبِّر عن واقع العمليَّة التعليميَّة في المدارس. وبيَّنت الدراسة عـــدم تـــأثُّر مشرفي العلوم في إعطاء التقديرات في تقارير الإشراف عن معلِّمي العلوم للمرحلة الثانويَّة بخبرات المعلِّمين، أو بمؤهَّلاتهم، أو بحضورهم للدورات. وكشفت الدراسة عن أنَّ تقـــارير الإشـــراف التربويِّ لا تعكس واقع العمليَّة التعليميَّة في المدارس؛ لأنَّ المشرفين التربويِّين، كمـــا أوضـــحت

تقاريرهم، يميلون إلى إعطاء غالبيَّة المعلِّمين تقادير (جيِّد جدًّا) في التقدير العامِّ؛ لخوفهم من إيذاء المعلِّمين، إذا استُعملت التقارير من قِبل الجهات الرسميَّة ضدهم، وعدم اهتمام الإدارة بالتقارير؛ لأنَّها في أغلب الأحيان لا تعبِّر عن واقع المعلِّم، وعمليَّة التدريس في المدارس، لذا فإنَّه يفقد فاعليَّته في تحسين العمليَّة التدريسيَّة عندما يقع في يد صانعي القرار.

٦) توافق آراء الجهات المقوِّمة: قامت إبستين (Epstein , 1985) بدراسة موازنة بين تقديرات مديري المدارس وتقديرات أولياء أمور الطلبة للمعلِّمين، والعوامل التي تُؤثِّر في تقديراتهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة أنَّ أولياء الأمور ومديري المدارس يركِّزون على النواحي التدريسيَّة المختلفة؛ للحكم على أداء المعلِّمين، كما تأثَّرت تقديرات مديري المدارس للمعلِّمين بالأعمال الإضافيَّة التي يقوم بها المعلِّم داخل المدرسة، بينما تأثَّرت تقديرات أولياء الأمور بالعلاقات الاجتماعيَّة مع المعلِّمين، وأوصت الدراسة بتبني معايير تقويميَّة عادلة وشاملة للحكم على أداء المعلِّمين؛ لأنَّ الأحكام الفرديَّة لمديري المدارس والمشرفين التربويِّين تتأثَّر بالملحوظات الصفِّيَّة القليلة، وأقدميَّة المعلِّمين والسمعة الحسنة أو السيئة عن بعضهم، وهذه جميعًا لا علاقة لها في تقويم المهارات التدريسيَّة للمعلِّم .

٧) تحصيل الطلبة: ذكر هيرتل (Haertel, 1986) أنَّ علامات تحصيل الطلبة من المؤشِّرات التي تساعد في الحكم على أداء المعلِّم، إلاَّ أنَّ التقويم الذي يعتمد عليها يؤدِّي إلى مخاطر مهمَّة منها: أنَّه يشجِّع المعلِّمين على اتِّباع ممارسات تدريسيَّة ضعيفة، ويبتعد عن الأهداف التي يركِّز عليها المنهج؛ حتى لا يتأثَّر مركزه الوظيفيُّ بنتائج طلبته، وأنَّ الاختبارات المعياريَّة لتحصيل الطلبة تعتمد على عوامل متعدِّدة، معظمها لا يستطيع المعلِّمون ضبطها، وتؤثِّر فيها عوامل

أخرى كالفروق الفرديَّة بين الطلبة، واختلاف قدراتهم المعرفيَّة، ودوافعهم للتعلُّم، وتباين بيئاتهم الاجتماعيَّة.

٨) التحيُّز: وحول تأثير التحيُّز في تقويم الطلبة لفاعليَّة عضو هيئة التدريس فقد أجرى فريدريك وسكير (Frederich & Scherr , 1990) دراسة تهدف إلى توفير معلومات للإداريِّين وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شرق فرجينيا عن العوامل التي تؤدِّي إلى تحيُّز الطالب عند تقويمه لعضو هيئة التدريس. وأظهرت الدراسة أنَّ تقويم الطلبة لمعلِّميهم يُعدُّ أداة مهمَّة، مع أنَّها قد لا تخلو من التحيُّز، إذ أنَّ عددًا محدودًا جدًّا من العوامل هي التي يمكن أن تؤثِّر في تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس، وهذه العوامل مثل: مدى الاهتمام بالموضوع، ومتطلبات المقرَّر وصعوبته، والدرجة المتوقَّعة في الاختبار، ونوع المقرَّر (إجباريّ أو اختياري) .

٩) تأثير المتغيِّرات الديموغرافيَّة: أجرى زيتون ومنيزل دراسة (١٩٩٤) تهدف إلى تقصي العوامل المؤثِّرة في تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنيَّة، وقد وجدت الدراسة أنَّ مستوى تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة لا يختلف باختلاف الجنس والمستوى التعليميِّ، والتخصُّص، ولا بين التفاعلات بين هذه العوامل، باستثناء التفاعل بين الجنس والتخصُّص. وفي دراسة أخرى قام بها هيلد براند وآخرون (Hildebrand , 1971) تتعلَّق بتقويم التدريس الجامعيِّ أظهرت خلاصة الدراسة أنَّ تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لا يختلف باختلاف الجنس، والمستوى التعليميِّ، والمعدل التراكميِّ في الجامعة، أو التحصيل الدراسيِّ، أو عبء العمل، وبهذا يمكن القول: بأنَّ تقويم الطلبة للأداء التدريسيِّ لعضو هيئة التدريس لا يختلف باختلاف بعض المتغيِّرات الديموغرافيَّة، وبالتالي فإنَّها تتمتَّع بنوع من

الثبات النسبيّ والموضوعيَّة بوجه عامٍّ. في حين قد تكون متغيِّرات ديموغرافيَّة أخرى ذات تأثير في تقويم الطلبة لأداء معلِّميهم، مثل: ديانة المعلِّم، ومعتقداته، وجنسيَّته، وعرقه.

٢ : ٨ علاقة تقويم الأداء التدريسيّ بتطويره

إنَّ تقويم الأداء التدريسيّ وكفاءة التدريس أمر ليس كغيره من المتغيِّرات التي اعتاد الناس على تقويمها بسهولة، بل إنَّه أمر في غاية الصعوبة. وقد تناولت المراجع التربويَّة مصطلح التقويم التربويّ بتعريفات عدَّة، كلٌّ منها يضع تعريفًا وفق نظرة مؤلفه. فيرى تيم (١٤٠٣هـ) أنَّ تقويم مدى إسهام المعلِّم في خدمة المجتمع أسهل من تقويم كفاءته في التدريس، إذ أنَّ نتائج النشاط في خدمة المجتمع كثيرًا ما تكون ملموسة، أمَّا تقويم كفاءة المعلِّم في التعليم فأمر صعب، اختلفت فيه المعايير وثقلها النسبيُّ. ويرى شعلة (٢٠٠٥) أنَّ التقويم التربويَّ عمليَّة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات، وفي ضوئها تُحدَّد جوانب القوَّة فتُدعم، وجوانب الضعف فتُعالج. كما يرى بوفام (Popham , 1975) أنَّ التقويم التربويَّ عبارة عن مجهود (رسميّ) منظَّم؛ للحكم على ظاهرة تعليميَّة معيَّنة، ويرى وارثن وساندرز (Worthen & sanders , 1973) أنَّ التقويم يتضمَّن إصدار أحكام عن العمليَّة التربويَّة .

ويؤكِّد تكر (Tucker) عند العريض (١٩٩٢) أنَّ تقويم نوعيَّة الأداء عمليَّة معقَّدة منذ وُجِد المعلِّمون. وفي معظم الحالات يُرى أنَّه من الأفضل أن تُقاس النوعيَّة في صورة وجهات النظر والقيم والمدركات الحسيَّة، التي يحملها الطلبة والنظراء والخرِّيجون وغيرهم، ممَّن شهدوا الأداء بالفعل، أو كانوا من المنتفعين منه.

ولتحقيق تقويم الأداء التدريسيّ بأعلى درجة من الفعاليَّة يؤكِّد مري (Murray , 1980) أنَّ نظام التقويم يجب أن يتضمَّن نوعي التقويم: البنائيّ والنهائيّ؛ لأنَّ كلاًّ منهما يحقِّق هدفًا واحدًا مهمًّا في النهاية،

ألا وهو تحسين عمليَّة التعليم والتعلُّم. فالتقويم البنائيُّ يُحسِّن الأداء التدريسيَّ من خلال التغذية التشجيعيَّة الراجعة، والتقويم النهائيُّ يُحسِّن الأداء التدريسيَّ عن طريق تقديم المكافآت التحفيزيَّة أو حجبها.

وقد ذكر العريض (١٩٩٢) أنَّ عمليَّة التقويم مهمَّة في أيِّ نظام تربويٍّ؛ لتشخيص ممارساته، وبناء قراراته، وتطوير عناصر تكوينه، وهذا يعكس الارتباط الوثيق بين التقويم والتطوير في مجال تحسين الأداء على مستوى الفرد ومستوى المؤسَّسة. كما أوضح الطويل (١٩٨٦) أهمِّيَّة التقويم في الوصول إلى أفضل قرارات ممكنة تتعلَّق بإدارة العاملين، مثل: ترقيتهم، أو نقلهم، أو الاستغناء عن خدماتهم، وفي تحديد حاجات النظم المتعلِّقة بالتدريب والتطوير؛ لكونه يُبرز المهارات والكفاءات التي تتطلَّب تطويرًا وعلاجًا، ويمكن الاعتماد على نتائجه؛ بوصفه معيارًا يتمُّ في ضوئه تفسير اختيار البرامج التربويَّة المدرسيَّة، وتطوير سياساتها.

وأوضح سيلدن (Seldin , 1988) أهمِّيَّة ارتباط التطوير بالتقويم، إذ يرى أنَّ نتائج تقويم الطلبة لأداء المعلِّم بمفردها لا ينتج عنها بالضرورة تحسين التدريس عند غالبيَّة المعلِّمين، فقد يُصاب المعلِّم بالقلق والإحباط؛ نتيجة تقديرات التقويم المنخفضة، وتعليقات الطلبة الانتقاديَّة. وتزويد المعلِّم بتشخيص مشكلات تدريسه ليس كافيًا وحده، بل يجب أن يُراعى، مع إصدار نتائج التقويم، تزويد المعلِّم بحلول مناسبة لمشكلات الأداء التدريسيِّ لديه، ومواصفات الممارسات التدريسيَّة الناجحة، التي يمكن توظيفها بسهولة ومباشرة؛ لتحسين التدريس .

وقد أوضح حمدان (١٩٨٤) أنَّه يوجد ثلاث مدارس فلسفيَّة توجِّه أهداف تقويم التدريس وعمليَّاته؛ بقصد التطوير وهي:

١- المدرسة السلوكيَّة: التي ترى أنَّ التدريس مجموعة من المهارات والمعارف والميول التي تعلَّمها المعلِّم ودمجها في شخصيَّته. وبذلك يصبح السلوك الظاهريُّ للمعلِّم ترجمانًا لأدائه التدريسيِّ؛ لذا فإنَّها ترى أنَّ التقويم يجب أن يركِّز على المظاهر السلوكيَّة التي يحتاج المعلِّم لتطويرها، أو تحسينها؛ للرفع من قدرته الوظيفيَّة العامَّة.

٢- المدرسة الإنسانيَّة: وترى المعلِّم إنسانًا ناميًا مفيدًا لنفسه، ولمن حوله من أفراد المجتمع المحليِّ. ويُعدُّ شريكًا فعالاً، له حقوق، وعليه مسؤوليَّات في توجيه العمليَّة التربويَّة وتنفيذها. والتقويم حسب هذه المدرسة يهدف إلى تزويد المعلِّم بالتغذية الراجعة؛ لتطوير أساليب تدريسه، وتفاعله الوظيفيِّ، وتحسينها.

٣- المدرسة النفعيَّة: وتهتمُّ هذه المدرسة بمخرجات التدريس دون ظروفه وعمليَّاته، وهذا الأمر لا تتقبَّله كثير من الاعتبارات المنطقيَّة والخُلُقيَّة والإنسانيَّة في التربية؛ لذلك فإنَّ تقويم الأداء التدريسيِّ في ظلِّ هذه المدرسة يعتمد على تحصيل الطلبة.

إنَّ تطوير أداء المعلِّم يُعدُّ من أهمِّ عناصر العمليَّة التربويَّة التعليميَّة، ومطلبًا أساسًا لتطوير التربية والتعليم، إذ تضمَّن أحد تقارير اليونسكو (١٩٧٩): أنَّ ما تتطلَّبه استراتيجيَّة تطوير التربية العربيَّة من تحديث نواحي الكيف في التعليم، وتجديدها، واستيعاب التوجُّهات الحديثة فيها إنَّما يتحقَّق بكفايات المعلِّمين، وقدراتهم على النهوض بمهامهم في هذا التطوير، وإسهامهم في تحقيقه. ويرى الباحث أنَّه لا يمكن الحكم على أداء المعلِّمين، وكفاياتهم، ومدى قدرتهم على تحقيق أهداف المؤسَّسة التربويَّة التعليميَّة، إلاَّ من خلال تقويم أدائهم، وليس هذا فحسب، بل إنَّ دقَّة الأحكام المُتَّخذة في حقِّ المعلِّم، والتقارير الصادرة اعتمادًا عليها تعتمد على مدى دقَّة نتائج التقويم.

٢ : ٩ مراحل تطوُّر تقويم أداء المعلِّم في المملكة العربيَّة السعوديَّة

مرَّ تقويم أداء المعلِّم في المملكة العربيَّة السعوديَّة بخمس مراحل أساسيَّة، تطوَّرت خلالها عمليَّة تقويم الأداء التدريسيِّ للمعلِّم تبعًا لتطور المفاهيم الإشرافيَّة، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

مرحلة التفتيش

تمتدُّ هذه المرحلة من عام ١٣٧٧هـ إلى بداية عام ١٣٨٤هـ، حيث عُيِّن عدد من المفتِّشين في كلِّ منطقة تعليميَّة، يتناسب وحجم المنطقة، وكانت مهمَّة المفتِّش هي الإشراف الفنيُّ على المدارس، وذلك بزيارته للمعلِّم ثلاث مرَّات في العام الدراسيِّ، وكان لكلِّ زيارة غرض معيَّن، فالزيارة الأولى: مهمَّتها توجيه المعلِّم، والثانية: للوقوف على أعماله وتقويمه، أمَّا الزيارة الثالثة فهدفها معرفة مدى أثر المعلِّم في تحصيل طلبته. وقد عُنيت هذه المرحلة بتقويم أداء المعلِّم من خلال أثره في تحصيل طلبته.

مرحلة التفتيش الفنيِّ

تمتدُّ هذه المرحلة من عام ١٣٨٤هـ إلى عام ١٣٨٧هـ، حيث أُنشئ في الوزارة أربعة أقسام متخصِّصة للمواد الدراسيَّة، أُطلِق عليها عمادة التفتيش الفنيِّ. وخلال هذه المرحلة طُوِّر مفهوم التفتيش وتطبيقاته، وزِيدت مهامُّ المفتِّش، ممَّا أحدث توسعًا في مسؤوليَّاته، مع الإبقاء على تقويم أداء المعلِّم ضمن مهامِّه التقليديَّة، كما وردت في المرحلة الأولى.

مرحلة التوجيه التربويِّ

تمتدُّ هذه المرحلة من عام ١٣٨٧هـ إلى عام ١٣٩٩هـ، وفي هذه المرحلة تغيَّر اسم الإشراف على العمليَّة التربويَّة من تفتيش إلى توجيه. ولم يكن التغيير مقتصرًا على التسمية، بل كان المقصود هو تغيير مفهوم متابعة العمليَّة التعليميَّة، لذلك كان من أهمِّ التعليمات التي واكبت التغيير أن يتمَّ التركيز على تقوية

العلاقة بين الموجِّه والمعلِّم، وجعلها مرتكزة على الجانب الإنسانيّ والمصلحة العامَّة، وتقديم المشورة الإداريَّة والفنيَّة لإدارات المدارس التي يزورها الموجِّه. غير أنَّه لُوحظ في عام ١٣٩٤هـ أنَّ التوجيه تحوَّل إلى عمليَّة روتينيَّة، وأنَّ زيارة الموجِّه لازالت تتَّسم بشيء من طابع التفتيش إلى جانب ازدحام جدول الموجِّه بالمهامِّ، وضيق وقته؛ ممَّا يجعله غير قادر على منح المعلِّم ما يحتاج من خبرته؛ لذا أصبحت الوزارة تشجِّع التوجيه الذاتيَّ، ومنحت المدارس دورًا واضحًا للمشاركة في عمليَّة التوجيه، وأصبحت زيارة الموجِّه للمدرسة تتمُّ بناءً على دعوة منها، أو بناءً على رغبة المنطقة التعليميَّة، أو الوزارة في التعرُّف على الوضع التربويِّ، أو التعليميِّ فيها. وأُسند لمدير المدرسة مهمَّة توجيه المعلِّم وتقويم مستوى أداء العاملين في مدرسته وفق نماذج أُعدَّت لهذا الغرض.

وواضح في هذه المرحلة أنَّ عمليَّة تقويم أداء المعلِّم تطوَّرت مع تغيُّر مفهوم متابعة العمليَّة التعليميَّة، من خلال مجموعة من الإجراءات والتنظيمات، فبدلاً من ذهاب المفتِّش لتصيُّد أخطاء المعلِّم وتقويمه على هذا الأساس، ثمَّ الانصراف من المدرسة، أصبح الموجِّه يحرص على تقوية العلاقة بينه وبين المعلِّم، ويعزِّز العلاقات الإنسانيَّة بينهما، ثمَّ يزوره للاطِّلاع على مستوى أدائه، وتوجيهه، وتعديل بعض الممارسات التدريسيَّة لديه. أمَّا تقويم أداء المعلِّم فقد أُسند خلال هذه المرحلة لمدير المدرسة. وتركَّز دور الموجِّه في استثمار الزيارة الصفِّيَّة لنقل الخبرات التدريسيَّة، وتبادلها بين المعلِّمين .

مرحلة الإدارة العامَّة للتوجيه التربويِّ والتدريب

تمتدُّ هذه المرحلة من عام ١٣٩٩هـ إلى عام ١٤١٦هـ ، وتُعدُّ هذه المرحلة تطوُّرًا للتوجيه الفنيِّ، إذ أُنشئت خلالها إدارة عامَّة للتوجيه التربويِّ والتدريب في الوزارة، وقد حدث أثناء هذه المرحلة تطوُّرات كبيرة، من أبرزها تأكيد استمرار زيارة الموجِّهين للمدارس، ووضع ضوابط لترشيح الموجِّهين واختيارهم.

ويبدو أنَّ الجوانب التنظيميَّة لتقويم أداء المعلِّم لم تتغير كثيرًا أثناء هذه الفترة، لكنَّ التركيز خلالها كان على جوانب التوجيه الأخرى المتعلِّقة بوضع موجِّهي الوزارة أنفسهم، وعلاقتهم بموجِّهي الميدان، والصلاحيَّات المفوَّضة للتوجيه التربويِّ.

مرحلة الإشراف التربويِّ

بدأت هذه المرحلة من عام ١٤١٦هـ وما تزال مستمرَّة إلى تاريخ إعداد هذه الدراسة، حيث تغيَّر مع بداية هذه المرحلة اسم التوجيه التربويِّ إلى الإشراف التربويِّ تبعًا لتغير مفهوم متابعة العمليَّة التعليميَّة؛ تمشيًّا مع القرار الوزاريِّ رقم ٤/٣/٣٤/١٤٩٤، بتاريخ ١٤١٦/٩/٢٢هـ، القاضي باعتماد اسم الإشراف التربويِّ بديلاً عن اسم التوجيه التربويِّ، وظلَّت الإدارة العامَّة تؤدِّي دورها بوصفها الجهة المسؤولة عن الإشراف التربويِّ، وتتبعها اثنتا عشرة شعبة، واهتمَّ الإشراف التربويُّ في هذه المرحلة بتطوير الخطط والسياسات التربويَّة من خلال دراسة تقارير المشرفين التربويِّين في المناطق والمحافظات التعليميَّة، وما يقومون به من زيارات تهدف إلى متابعة ما يؤدِّيه المعلِّمون مع طلبتهم، وأثر ذلك في الطلبة، ومساعدة المعلِّمين على تطوير أنفسهم مهنيًّا.

وقد توسَّعت مهمَّة الإشراف التربويِّ خلال ما مضى من هذه المرحلة، وتغيَّرت نظرته إلى عمليَّة متابعة العمليَّة التربويَّة في الميدان من مجرد نقل الخبرة من معلِّم إلى آخر، والسعي وراء كسب الصلاحيَّات، إلى تشخيص واقع المعلِّم، وحصر احتياجاته التدريبيَّة، من خلال تقويم أدائه لإعداد برامج تدريبيَّة مهنيَّة، مبنيَّة على الواقع والاحتياجات، وتُنفَّذ بأساليب إشرافيَّة مناسبة؛ لتطوير الأداء التدريسيِّ للمعلِّم.

ويمكن التوصُّل من عرض المراحل الخمس السابقة إلى أنَّ الجهات الأكثر تقويمًا لأداء المعلِّم هو مدير المدرسة والمشرف التربويُّ. ويبدو أنَّ مسألة تقويم أداء المعلِّم ما زالت تتأرجح بين المشرف التربويِّ ومدير

المدرسة، والأمر مختلف بين إدارات التربية والتعليم، لكنَّ التوجُّه الرسميُّ لدى الوزارة، حسب علم الباحث، هو نحو إسناد تقويم أداء المعلّم لمدير المدرسة؛ لكونه الرئيس المباشر للمعلّم من جهة، وحفاظًا على سلامة العلاقات الإنسانيَّة بين المشرف التربويِّ والمعلّم من جهة أخرى؛ لعلاقة ذلك بمدى تقبُّل المعلّم لآراء المشرف وخبرته التربويَّة (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ).

وما يزال الإشراف التربويُّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة يسعى نحو التطوير؛ تمشيًّا مع تغيُّرات العصر المتسارعة، ويستفيد من خبرات الآخرين، ومن الطاقات المتفجرة بين صفوف المشرفين التربويِّين والمعلّمين، وما يفرزه الميدان من تجارب ودراسات مميَّزة. ولعلَّ هذه الدراسة تكون رافدًا نافعًا في هذا الصدد، فتقدِّم للوزارة معالم بارزة، يستخدمها مديرو المدارس؛ لتقويم أداء المعلّمين في مدارسهم بشكل موضوعيٍّ دقيق.

٢ : ١٠ قضايا جدليَّة في التدريس: الدروس الخصوصيَّة وعلاقتها بتقويم الأداء

إنَّ الدروس الخصوصيَّة من المؤثِّرات التي اقتحمت جدار الكيان التربويِّ بقوَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة مع المواجهة الرسميَّة من الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم؛ نتيجة بعض الظروف التي أدَّت إلى شعور الطلبة بالحاجة إلى رفع مستوى تحصيلهم في مواد معيَّنة، إمَّا لمجرد تحقيق النجاح، أو لرفع مجاميع درجاتهم في نهاية العام. ويُقصد بالدروس الخصوصيَّة: العمل التدريسيّ المأجور الذي يتمُّ خارج العمل الرسميِّ وخارج المدرسة سواء أكان مع طلبة المدرسة أو مع غيرهم. المرجع

وقد ذكر السويّد (١٩٩٧) أنَّ الدروس الخصوصيَّة من أبرز المشكلات التربويَّة والتعليميَّة والإداريَّة المتمخِّضة عن الطفرة السريعة في التعليم، التي تولَّدت عن التوسُّع الذي جرى في إحداث المدارس؛ لمقابلة الاحتياج المتسارع للتعليم، وما نتج عنه من حاجة إلى مزيد من القوى البشريَّة المتعلّمة والمتدرِّبة؛ ممَّا اضطرَّ جهات التعليم إلى التنازل عن مدى توفُّر الشروط النوعيَّة في المعلّمين؛ مقابل سدّ الحاجة القائمة. وجعل

السويد ذلك مسوغًا كافيًا لوجود معلّم الضرورة، وولوج عناصر غير مؤهّلة تربويًّا في مجال التـــدريس. ثمّ حدّد سببين يجعلان الطلبة يعمدون إلى الدروس الخصوصيّة، هما: الضغوط الاجتماعيّة على التعليم لتحقيـــق أهداف متعدّدة الجوانب، وصعوبة القبول في الجامعات؛ ممّا يضطرُّ الطلبة للبحث عن الدروس الخصوصـــيّة. وهذا يعكس قصورًا في أداء المعلّمين في المدارس؛ ممّا يجعل الطلبة يبحثون عن المعلّم الخصوصـــيّ لإكمـــال النقص الحاصل.

ومن خلال ما اطّلع عليه الباحث فقد ظهر له أنّ للدروس الخصوصيّة آثارًا سلبيّة تمسُّ أداء المعلّـــم، إمّا مباشرة أو بأسلوب غير مباشر ممّا له علاقة بأداء المعلّم داخل الفصل، ويؤثّر في علاقة (ارتباط) تحصـــيل الطلبة بأداء المعلّم؛ لأنّ تحصيل الطلبة الذين يتلقّون دروسًا خصوصيّة لا يمثّل نتيجة أداء المعلّـــم، كمـــا أنّ وجود كثير من الإفرازات السلبيّة للدروس الخصوصيّة تؤثّر في أداء المعلّم؛ لما ينتج عنها من هـــدر لوقـــت الدرس، وما يترتّب عليها من تشويش ذهن المعلّم. وقد وجد الباحث أنّ تلك السلبيّات لا تخرج عن كونها تعود على المعلّم نفسه الذي يُلقي دروسًا خصوصيّة، أو على الطالب الذي يتلقّى دروسًا خصوصـــيّةن أو على النظام التعليميّ، وقد لخّصها الباحث في الآتي:

سلبيّات عائدة على المعلّم الملقي للدروس الخصوصيّة

للدروس الخصوصية ثقل، تُلقي به آثارها السلبيّة على المعلّم؛ ممّا يسبّب تقصيره في أدائه سواء أكان في الإعداد للدروس وفق عمله النظاميّ في المدرسة، أو في متابعة الواجبات المنزليّة للطلبة، أو في تطوير ذاته، بما يعود على تطوير أدائه المدرسيّ، ... وبالتالي ينتقل الأثر سلبًا في تحصيل الطلبة وشخصيّاتهم. وقد أشـــار غريب (١٩٩٩) إلى بعض من تلك السلبيّات، فذكر منها: شعور المعلّم بالإرهاق؛ ممّا يسبّب إهماله عملـــه المدرسيّ، وانشغاله عن نفسه، وعن أسرته، وتحمُّله مسؤوليّة الطالب، بديلاً عن وليّ الأمر، بـــدلاً مـــن أن

يكون الطالب مسؤولاً بينهما. ومن سلبيَّات الدروس الخصوصيَّة فقدان جلال المعلِّم، وضياع هيبته لـدى طلبته الرسميِّين في المدرسة؛ إذ يصبح كالسلعة يقتنيها الطلبة وقت الحاجة إليها، وقد عبَّر عن ذلك عمّـار (١٩٩٩)، إذ يرى أنَّ هذه الدروس سبب في ضياع هيبة المعلِّم، إذ تجعله يسوِّق بعلمه، وكأنه سلعة لـدى الطلبة يشترونها وقتما أرادوا.

سلبيَّات عائدة على الطالب المتلقِّي للدروس الخصوصيَّة

إنَّ الطالب هو محور العمليَّة التعليميَّة، لذا فإنَّ من الواجب على المعلِّم أن يعمل كلَّ ما في وسـعه لتهيئة البيئة المناسبة لبناء شخصيَّات الطلبة، ورفع مستوى تحصيلهم، ومن ذلك اهتمامه، بهم وتحقيق العدل بينهم، ونشر روح المحبَّة والإخاء ومعاني الوفاء والتعاون بينهم من خلال القيم التي يعزِّزها عن طريق مادته، هذا فضلاً عن إعطائهم حقَّهم في النموِّ المعرفيِّ، لكنَّ الدروس الخصوصيَّة ألقت بظلالها على الطلبـة وأدَّت إلى تحطيم كثير من القيم، التي يسعى المربُّون إلى تحقيقها لديهم. وقد أشار غريب (١٩٩٩) إلى أنَّ الطلبـة الذين لا يتلقَّون دروسًا خصوصيَّة يشعرون بعدم اهتمام المعلِّمين بهم، كما ذكر أنَّ الطلبة الـذين يتلقَّـون الدروس الخصوصيَّة عند معلِّمهم يتوقَّعون أنَّه سوف يوجِّه اهتمامه بهم داخل الفصل وخارجه، وسيساعدهم بشتى الطرائق على النجاح في مادته؛ ممَّا يحطِّم قيمة الاعتماد على النفس لديهم، والثقة فيها، إلى جانب إثارة الحقد والعداوة بينهم وبين زملائهم الآخرين. وأكَّد عمّار (١٩٩٩) أنَّ الدروس الخصوصيَّة لا تُعين الطلبة على تكوين شخصيَّاتهم معرفيًّا وفكريًّا واجتماعيًّا وخلقيًّا وسلوكيًّا. كما توصَّل جـاد الله (٢٠٠٢) مـن خلال دراسته إلى أنَّ من آثار الدروس الخصوصيَّة في الطلبة جعلهم لا يهتمُّون بشرح معلِّم الفصل، خاصَّة إذا كان معلِّمًا غير الذي يقدِّم له الدروس الخصوصيَّة. وذكر أنَّ اهتمام الطالب بشرح المعلِّم الرسميِّ، ودرس المعلِّم الخاصِّ معًا يجعل ذهنه يتشتَّت بين طريقتين أو أسلوبين من أساليب الشرح داخل المدرسة وخارجها،

وأشار إلى أنَّ الدروس الخصوصيَّة تجعل الطالب معتمدًا عليها، ولا يعتمد على نفسه في الاستذكار، كما أنَّها تؤثِّر في انتباهه لشرح المعلِّم داخل الفصل، وتجعله لا يثق بنفسه، ولا في قدرته على الاستذكار والاستيعاب بمفرده، وتستهلك وقته المخصَّص للاستذكار إلى حدٍّ كبير، وتسبِّب عدم تعوُّد الطالب في أيِّ مرحلة من مراحل تعليمه المختلفة على البحث والتنقيب؛ للوصول إلى المعرفة بطريقة ذاتيَّة، وأنَّ ذلك ينعكس على أسلوب حياة الطالب في شتى مناحي حياته.

سلبيَّات عائدة على النظام التربويِّ والتعليميِّ

لم تقتصر الآثار السلبيَّة للدروس الخصوصيَّة على الطالب والمعلِّم، بل وصل أثرها إلى العمليَّة التعليميَّة والنظام التعليميِّ أجمع، خصوصًا فيما يتعلَّق بالتقويم، وأنظمة الاختبارات، واختراق الأنظمة الإداريَّة للمدرسة من قِبل الطلبة الذين يتلقَّون الدروس الخصوصيَّة. وقد أمكن تلخيص ما توصَّلت إليه بعض الدراسات (جاد الله، ٢٠٠٢ ؛غريب، ١٩٩٩ ؛ عمار، ١٩٩٩ ؛ السويّد، ١٩٩٧) في هذا الشأن في الآتي:

١) تفشي ظاهرة الغشِّ في الاختبارات، وتسرُّب أسئلة الاختبارات، إمَّا تصريحًا أو تلميحًا، لبعض الطلبة، والتساهل في تقدير الدرجات، وتيسير النجاح دون التقويم الصادق لمستوى الطالب.

٢) عدم الالتزام بالنظام والمواظبة اعتمادًا على الدروس الخصوصيَّة .

٣) أصبحت العمليَّة التعليميَّة في ظلِّ الدروس الخصوصيَّة تعتمد على التلقين والتلخيص للمعلومات وتخزينها إلى حين استرجاعها عند الاختبار.

٤) اختزال العمليَّة التعليميَّة، فلا أهمِّيَّة لقيم النظام، والتعامل، وتنمية المواهب، وعادات التعاون، والولاء للمدرسة.

٥) إلغاء التفاعل القائم بين الطالب ومعلّم فصله.

٦) بروز الخلافات بين المعلّمين، وبينهم وبين الإدارة؛ ممّا يزيد من سوء العلاقات داخل المدرسة، وهذا بدوره ينعكس على العمليّة التعليميّة.

٧)) التأثير السلبيّ في العطاء التربويّ والتعليميّ للمعلّم والانضباط الإداريّ.

٨) إفراز مظاهر سلبيّة على العمليّة التربويّة والتعليميّة، مثل: منح بعض المعلّمين الخصوصيّين بعض الطلبة درجات بغير وجه حقّ، سواء أكانت في أعمال السنة أو في الاختبارات النهائية .

٩) تأخُّر الطلبة صباحًا عن الحضور للمدرسة، والتأخُّر عن الدخول للحصص، وكثرة الغياب عن المدرسة، والتشاغل أثناء الدرس، وعدم الاهتمام بشرح المعلّم، وكثرة الاستئذان للخروج من الفصل أثناء الحصّة، والشعور بعدم الحاجة إلى الذهاب للمدرسة، أو الانتباه للمعلّم، إلى جانب ما يصدر عن هؤلاء الطلبة من قلق وإزعاج للمعلّم داخل الفصل ولإدارة المدرسة.

١٠) النتائج التي يحقّقها الطلبة الذين يتلقّون دروسًا خصوصيّة لا تُعبّر مطلقًا عن المستوى العلميّ الذي وصلوا إليه، كما أنّ هذه النتائج في كثير من الأحيان لا تتناسب وقدرات الطالب العقليّة.

٢ : ١١ خاتمة

تناول هذا الفصل موضوعات مهمّة تتعلّق بأداء المعلّمين، تمثّلت في مفاهيم التدريس والأداء التدريسيّ المرتبط بالخصائص الشخصيّة لمعلّمي العلوم، وأثرها في إبراز أهمّيّة تدريس العلوم، فضلاً عن مناقشة قضايا جدليّة غاية في الأهمّيّة، تتعلّق بالدروس الخصوصيّة، ومدى ارتباطها بمستوى الأداء والتطوُّر. وسيتمُّ مناقشة الآراء المتعلّقة بمستوى أداء المعلّم، ومجالاته، وموقفه من عمليّة تقويم أدائه، وتُمثّل هذه الآراء مضمون الفصل الثالث.

الفصل الثالث

آراء حول مجالات تقويم أداء المعلّم وموقفه من عمليَّة تقويم أدائه

٣ : ١ مقدّمة

يركّز هذا الفصل على المجالات الأساسيَّة التي تُشكّل محاور يُقوَّم عادة في ضوئها الأداء التدريسيُّ لمعلّمي العلوم، كما يستقصي بعض الآراء حول تقويم أداء المعلّم من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور، إلى جانب رأي المعلّم في تقويم أدائه.

٣ : ٢ المجالات الأساسيَّة لتقويم الأداء التدريسيّ

إنَّ تحديد مفهوم الأداء التدريسيِّ ومجالاته وكفاياته ومهاراته يُساعد في تحديد أساليب التقويم المناسبة واختيارها، وتقويم أداء المعلّم في الفصل ينبغي أن ينطلق من المجالات التربويَّة التي لها علاقة بالأداء التدريسيِّ. وفي هذا الصدد توصَّل عبَّاس (١٩٨٦) إلى قائمة بالكفايات التدريسيَّة الأساسيَّة التي يجب توفُّرها لدى المعلّم المؤهَّل لتدريس العلوم في المرحلة الإعداديَّة في الأردن، وصنَّفها في خمسة مجالات هي: التخطيط لتدريس العلوم، والاستراتيجيَّات التعليميَّة، والتفاعل مع الطلبة والعلاقات الحسنة، وتقويم الطلبة، واتّجاهات معلّم العلوم نحو المهنة، ومعارفه العلميَّة والمهنيَّة. وقد أوردها البابطين (١٩٩٥) في سبعة مجالات رئيسة هي: إعداد الدرس، وتنفيذه، والمجال الأكاديميّ، والنموّ المهنيّ، والعلاقات الإنسانيَّة، وإدارة الفصل، والتقويم. وحصر الجوير (١٩٩٦) المهارات التدريسيَّة التي ينبغي توفُّرها في المعلّم بصفة عامَّة ومعلّم العلوم بصفة خاصَّة في ثلاثة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وقد أضاف شعلة (٢٠٠٥) إلى تلك المجالات الثلاثة مجال إدارة الوقت. أما العتيبي (١٩٩٧) فقد أضاف لتلك المجالات الثلاثة مجالين آخرين هما: مجال إدارة الفصل والتفاعل مع الطلبة، ومجال النموّ المهنيّ للمعلّم.

وقد أجمل زيتون والحباشنة (١٩٨٥) تلك المجالات فيما يأتي: نواتج التعلُّم ومخرجاته، والأهـداف التعليميَّة، وصفات المعلِّم الشخصيَّة والعمليَّة وخصائصه، والقدرة على الإثارة (العلميَّة) الفكريَّـة العقليَّـة، والسلوك التدريسيّ الصفِّيّ للمعلِّم ومهاراته التدريسيَّة، وخدمة المجتمع، والنشاطات المهنيَّة الأخرى للمعلِّم. ومع صعوبة جمع شتات الآراء وتوحيدها إلاَّ أنَّه يمكن تحديد مجالات الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي العلوم داخـل الفصل في سبعة مجالات هي:

مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة

من أهمِّ الجوانب التي لها علاقة بالأداء التدريسيِّ للمعلِّم، وتؤثِّر فيه بشكل قويٍّ مهاراته في تنفيـذ الدرس وإلمامه بالمادة العلميَّة، وقد اشتملت الدراسات التي اطَّلع عليها الباحث (العابـد، ١٩٩٨؛ جـابر وآخرون، ١٩٩٤؛ قنديل، ١٩٩٣؛ أحمد، ١٩٩٢) على بعض المهارات اللازمة للأداء في هذا المجال، وفيما يأتي تلخيص لبعض تلك المهارات: مهارة التحضير للدروس، ومراعاة المهارات التعليميَّة في تنفيذ الـدرس، والتهيئة للدرس، وعرضه بتسلسل منطقيٍّ، وربط الدرس بحاجات الطلبة، وتنويع طرائق التدريس والوسائل التعليميَّة، وغلق الدرس. ويُعرِّف الباحث مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة بأنَّـه: مجموعـة مـن الإجراءات التي يتَّخذها المعلِّم في الفصل انطلاقًا من إلمامه بمفاهيم المادة التي يُدرِّسـها وطرائـق التـدريس والمهارات التدريسيَّة المناسبة؛ لتحقيق أهداف الدرس من خلال مشاركات الطلبة وتفاعلهم.

مجال استخدام الوسائل التعليميَّة

فقد عرَّفها الحيلة (٢٠٠٠) بأنَّها مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهـزة التعليميَّـة الـتي يستخدمها المعلِّم أو المتعلِّم لنقل محتوى معرفيٍّ، أو الوصول إليه داخل غرفة الفصل أو خارجهـا؛ بهـدف تحسين عمليَّتي التعلُّم والتعليم. وعرَّفها ناصف وآخرون (٢٠٠٢) بأنَّها أدوات لتحسين التعلُّم، وتوضـيح

معاني كلمات الدرس، أو شكل الأفكار، أو التدريب على المهارات، وتنمية الاتّجاهات، والعمل على غرس القيم دون الاعتماد على الألفاظ.

وتُعدُّ الوسائل التعليميَّة من المجالات التي لها تأثير كبير في أداء المعلِّم، ولا يُعذر في عدم استخدامها في التدريس؛ لما لها من أهمِّيَّة في استثارة المتعلِّم، ودفعه نحو التعلُّم. وقد أشار ناصف وآخرون (٢٠٠٢) إلى أنَّ الاهتمام المتزايد باستخدام الوسائل التعليميَّة يرجع إلى أنَّها تتكامل مع مكونات المنهج، بوصفها تُمثِّل جانبًا مهمًّا من جوانب طريقة المعلِّم في التدريس.

ويشير الواقع العمليُّ إلى أنَّ هناك قصورًا في تفعيل استخدام الوسائل التعليميَّة؛ بسبب معوِّقات تتعلَّق بمتغيِّرات عديدة، تطرَّق لها باحثون عدَّة، وفيما يتعلَّق بأداء المعلِّم ذكر كلٌّ من (القرنيّ، ٢٠٠٥ ؛ سالم، ٢٠٠٤ ؛ Bakri,1983 ؛ Aldebassi,1983) بعض معوِّقات استخدام الوسائل التعليميَّة المتعلِّقة بالمعلِّمين، ويمكن إجمالها فيما يأتي: كثافة المادة العلميَّة لمواد العلوم في المرحلة الثانويَّة، وكثرة الأعباء التدريسيَّة والكتابيَّة والمشاركات والنشاطات التي يُكلَّف بها المعلِّم في المدرسة، وقلَّة خبرة المعلِّمين بتشغيل بعض الأجهزة، أو إنتاج الوسائل التعليميَّة، أو إعداد بعض المواد أو استخدامها، وميول المعلِّمين إلى التركيز على الأسلوب اللفظيِّ في التدريس ؛ رغبة منهم في الراحة، أو خوفًا من المشاركة في التجارب الجديدة؛ رهبةً من بعض الأجهزة المعقَّدة نسبيًّا؛ لصعوبة تشغيلها، أو عدم معرفة استخدامها، أو لأنَّه يُعلِّم كما تَعلَّم في مرحلة الدراسة الجامعيَّة، وعدم اقتناع المعلِّمين بجدوى استخدام الوسائل التعليميَّة في فصولهم، ومنها انشغال المعلِّم والطلبة بجزئيَّات خاصَّة بالجهاز ليس لها علاقة بالمفهوم العلميِّ المراد دراسته.

ويرى الباحث أنَّه يمكن تعريف مجال استخدام الوسائل التعليميَّة بأنَّــه: اســتثمار المعلِّــم لجميــع الإمكانات المتاحة من مواد، وأدوات، وأجهزة تعليميَّة معيَّنة؛ لإثارة الطلبة، وجذب اهتمامهم للتركيــز في مفاهيم الدرس، وجمع حقائق الموضوع.

مجال التفاعل الصفِّيِّ والتواصل

إنَّ التدريس الفعَّال هو الذي يُفعِّل دور الطالب، ويستثير فكره وعواطفه، وقــد أورد (النويصــر، ١٩٩٩ ؛ وعبَّاس، ١٩٨٦) بعض كفايات هذا المجال ومهاراته، التي يمكن إجمالها فيما يــأتي: اســتخدام أسلوب الاتِّصال غير اللفظيِّ بفاعليَّة، وإقامة علاقات وديَّة مع الطلبة، وتعزيــز رغبتــهم في الإســهام في النشاطات التعليميَّة، وتنظيم العمل الفرديِّ والجماعيِّ في إطار دروس العلوم، بشكل ييسر التفاعل والتعاون البنَّاء فيما بين الطلبة، وتوفير فرص كافية للطلبة يُعبِّرون فيها عن مشــاهداتهم وتجــاربهم واســتنتاجاتهم الشخصيَّة، وتجارب زملائهم واستنتاجاتهم داخل الفصل وخارجه، وإتقان المعلِّم لمهارات تشخيص أسباب سوء سلوك بعض الطلبة، وإتقان الأساليب المختلفة؛ لتصحيح السلوك المشكِل لدى بعضــهم، وعلاجــه وتوظيفه.

وعليه فإنَّ الباحث يرى أنَّ مجال التفاعل الصفِّيِّ والتواصل هو: قدرة المعلِّم على توصــيل أفكــار الدرس ومفاهيمه، وما لديه من تصوُّرات حول موضوع الدرس إلى الطلبة، واستيعاب وجهــات نظــرهم وتصوُّراتهم في جوٍّ تفاعليٍّ اجتماعيٍّ سليم قائم على حوار هادف غايته التلقِّي والقبول .

مجال إدارة الفصل

عرَّف جابر وآخرون (١٩٩٤) إدارة الفصل بأنَّها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلِّم؛ لتنمية الأنماط السلوكيَّة المناسبة لدى الطلبة، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانيَّة الجيِّدة، وخلق

جوٌّ اجتماعيٌّ انفعاليٌّ إيجابيٌّ، وتحقيق نظام اجتماعيٍّ فعَّال داخل الفصل، والمحافظة على استمراريَّته. كما عرَّفها كريم وآخرون (١٩٩٢) بأنَّها مجموعة من المبادئ والإجراءات التنظيميَّة المصمَّمة وفق تنظيم معيَّن، وتنسيق معطيات التعلُّم والتعليم وعوامله بصيغ تُسهِّل عمليَّة التربية الصفِّيَّة، وتتَّجه بالطاقات والإمكانات البشريَّة والماديَّة نحو تحقيق أهداف معيَّنة.

وذكر النويصر (١٩٩٩) أنَّ تحسين إدارة الفصل شرط لحدوث التدريس الفعَّال. وفيما يتعلَّق باكتساب مهارة إدارة الفصل أشار كانوري والمنيف (١٩٩٦) إلى أنَّه، وإن كانت من المهارات التي تُكتسب بالدرس والمران والتجربة، إلاَّ أنَّ للاستعداد الشخصيِّ أكبر الأثر في إجادته، فبعض المعلِّمين ممَّن أمضوا سني عمرهم في مزاولة مهنة التعليم لا يزالون عاجزين عن إدارة الفصول التي يتولون تدريسها عجزًا يكاد يكون تامًا في بعض الأحيان، كما أشارا إلى أنَّ القصور في إدارة الفصل وقيادته قد ينتج عن عدم توفُّر روح القيادة التربويَّة لدى المعلِّم، وافتقاره إلى القدرة على إثارة الدافعيَّة والرغبة في نفوس طلبته إلى الدرس، وغفلته عن متابعتهم.

وقد أشار العتيبيُّ (١٩٩٧) إلى أنَّ العناصر التي ينبغي توفُّرها في إدارة الفصل الناجحة هي: تنظيم بيئة الفصل الماديَّة، وحفظ النظام داخل الفصل، وإحداث التفاعل اللفظيِّ، وتنويع المثيرات والمنبِّهات، وطرح الأسئلة، وتوجيه سلوك الطلبة، وذكر ناصف وآخرون (٢٠٠٢) أنَّ إدارة الفصل تتضمَّن القدرة على المحافظة على النظام في الفصل، والقدرة على مواجهة المواقف المعقَّدة في الفصل، وتنمية الانضباط الذاتيِّ للطلبة، واحترام أنظمة الفصل من خلال القدوة الحسنة، والعدل في معاملة الطلبة.

وقد أشارت دراسات (النويصر، ١٩٩٩ ؛ العتيبيِّ، ١٩٩٧ ؛ البابطين، ١٩٩٥ ؛سليمان وأديبي ١٩٩٠) إلى الكفايات والمهارات اللازمة لإدارة الفصل، التي يمكن إجمالها فيما يأتي: التصرُّف بحكمة في

المواقف المحرجة، وتوزيع الاهتمام على جميع الطلبة، والعدل في التعامل معهم، ومراعاة الفـــروق الفرديَّـــة بينهم، والمحافظة على النظام داخل غرفة الفصل، وإتاحة الفرصة لهم بطريقة منضبطة، واستخدام أســـاليب مختلفة لتعزيز السلوك الإيجابيِّ لديهم، واختيار المكان المناسب للوقوف داخل الفصل، وتنويع نبرات الصوت أثناء الشرح؛ لشدِّ انتباه الطلبة، وتنظيم الطلبة في الفصل، وترتيبهم بشكل عادل، وتنظـــيم البيئـــة الماديَّـــة للفصل: (الإضاءة – التهوية – درجة الحرارة – سهولة الحركة)، وتهيئة المناخ الصفِّيِّ المناسب، ومواجهة حاجات الطلبة، وضبط سلوكهم، وتشخيص المشكلات السلوكيَّة لديهم، ودراسة أســـبابها، ومعالجتـــها بأساليب متنوعة، وإتاحة الفرصة لهم بالمشاركة والمناقشة والاستفسار والتعبير عن آرائهم، وجذب انتباههم باستثارة دافعيَّتهم للتعلُّم، والتخطيط قبل بدء التدريس في الفصل.

ويرى الباحث أنَّ مجال إدارة الفصل عبارة عن اتِّخاذ التنظيمات والإجراءات الكفيلة بحفظ النظام في الفصل، وتهيئة الجوِّ المناسب للتفاعل بين المعلِّم والطلبة، وتحقيق التوازن المطلوب بين إيجابيَّة الطلبة والهـــدوء اللازم، والبيئة الصفِّيَّة للموقف التعليميِّ الناجح، وذلك من خلال جملة من أنماط السلوك الهادف، التي توفِّر الجوَّ الآمن، والمناخ العاطفيَّ والاجتماعيَّ المناسبين.

مجال التقويم

للحكم على مدى تحقُّق أهداف الدرس يلزم المعلِّم اتِّباع أساليب تقويم مناسبة خلال الدرس، لـــذا ينبغي له مراعاة تنويع تلك الأساليب وفق ما يمليه الموقف، وعليه ربط التقويم بأهداف الدرس، واســـتثمار نتائج التقويم تغذيةً راجعة، وهذا يستوجب توفُّر مهارات التقويم لدى المعلِّم، وإلمامه بمفهومـــه، وأهدافـــه، وأساليبه. كما ينبغي له مراعاة عدَّة اعتبارات عند تقويم الطلبـــة، أجملـــها الـــدمرداش (١٩٩٧) في الآتي: استخدام الاختبارات بطريقة إنسانيَّة، كما لو كانت أدوات للتعلُّم، وعدم تحويل عمليَّة التقـــويم وســـيلة

للعقاب، وعدم التركيز على المستويات الدنيا من المعرفة، بل الاهتمام بالمستويات الإدراكيَّة العليا، ومراعاة الفروق الفرديَّة بين الطلبة، واختلاف مستوياتهم عند بناء الاختبار وإعداد الأسئلة. وممَّا ينبغي للمعلِّم مراعاته في عمليَّة التقويم مقترحات جابر (١٩٩٩) التي ساقها لتحسين مهارات المعلِّم في طرح الأسئلة والإصغاء، منها: الإقلال من التحدُّث، والإكثار من السؤال، وطرح أسئلة تكشف عن مواهب الطلبة، وإدارة النقاش بطريقة تحقِّق التفاعل بين الطلبة، وجعل الأسئلة من النمط الذي يوجِّه الطلبة نحو الابتكار، واستخدام المستويات العليا للتفكير.

ويرى الباحث أنَّ مجال التقويم يمكن أن يُعرَّف بأنَّه: تقدير المعلِّم لأعمال الطلبة داخل الفصل تقديرًا كميًّا وكيفيًّا، مستخدمًا وسائل التقويم المناسبة، وأدواته، بمهارة وموضوعيَّة؛ للحكم على مدى تحقُّق أهداف الدرس لدى الطلبة، وتعديل طرائق التدريس وفق نتائج التقويم.

مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة.

تشكِّل السمات الشخصيَّة للمعلِّم وعلاقاته مع الطلبة محورًا مهمًّا من محاور العمليَّة التعليميَّة، فهي أساس لتفعيل الطلبة، وتفجير ما لديهم من طاقات وقدرات كامنة، وهي منطلقٌ لكسب ودِّهم، وجذب اهتماماتهم وتركيزهم، وهي أساس لقبول أفكار المعلِّم وطروحاته، ومن خلالها يمكن أن يكون المعلِّم قدوة حسنة أو سيئة. لذلك ينبغي أن يكون لدى المعلِّم إدراك ووعي بأهمِّيَّة هذا المجال، وأن يلمَّ بمهاراته، ويفعِّلها أثناء تدريسه، وقد أورد مرسي (١٩٩٣) ما رواه الجاحظ من كلام معاوية بن أبي سفيان لمؤدِّب ولده: "وليكن أوَّل ما تبدأ به من إصلاح بنيّ إصلاح نفسك، فإنَّ أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبح عندهم ما استقبحت". ووضَّح أبو العينين (١٩٨٨) أهمِّيَّة دور المعلِّم في توجيه سلوكيَّات الطلبة حينما أشار إلى أنَّ الدور الخُلُقي للمعلِّم لا يمكن أن يُكتب له النجاح إلاَّ إذا حدث تطابُق

بين أقوال المعلِّم وأفعاله، فالانفصال بين القول والفعل له الانعكاس السلبيُّ على سلوكيَّات الطلبة وأفعالهم وهذا ينطبق عليه قول الحقِّ تبارك وتعالى: ﴿ أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلا تَعْقِلُونَ ﴾ الآية (٤٤) من سورة البقرة.

كما يرى يالجن (١٩٩٢) أنَّ المعلِّم مطالب بتطهير نفسه من الشرور والرذائل، والتحلي بمكارم الأخلاق؛ لأنَّ عليه دورًا مهمًّا في إبراز أهمِّيَّة الدور الخُلُقي للطلبة من الناحية العمليَّة والاجتماعيَّة .

وقد بيَّن ناصف (٢٠٠٢) أهمِّيَّة العلاقات الإنسانيَّة في الرقيِّ بالعمليَّة التعليميَّة، حينما أكَّد أنَّ إقامة علاقات اجتماعيَّة طيِّبة تجعل العمل يتمُّ في مناخ يسوده الودُّ والحبُّ والتقدير، ويجعل المعلِّم راضيًا عن عمله، وعمَّن حوله؛ ممَّا يكون له أكبر الأثر في العمل كفريق واحد في اتِّجاه واحد، من أجل الارتقاء بالعمليَّة التعليميَّة.

وبيَّن زايد (١٩٩٠) دور المعلِّم في توطيد العلاقات الإنسانيَّة، حيث عرَّف العلاقات الاجتماعيَّة بأنَّها قدرة المعلِّم على إقامة علاقات من الودِّ والاحترام مع زملائه وطلبته، علاقة قائمة على الحبِّ والتقدير داخل العمل وخارجه، ولا يشوب النفاق علاقته مع المدير، والقدرة على أن تكون له علاقات إنسانيَّة جيِّدة مع أولياء أمور الطلبة. كما بيَّن ناصف (١٩٩٥) دور المعلِّم في توطيد العلاقات الإنسانيَّة، من خلال تعريفه للعلاقات الاجتماعيَّة بأنَّها: كلُّ ما يبديه من أحكام وقرارات تمكِّنه من خلق المناخ القائم على الصداقة والوحدة بين زملائه وطلبته ورؤسائه في العمل. ويؤكِّد راشد (٢٠٠٢) أنَّ أفضل المدارس تحقيقًا لأهدافها هي تلك المدارس التي تشيع فيها روح التعاون، وجوٌّ من الثقة والمودَّة بين كلِّ العاملين وبخاصَّة المعلِّمون.

وتأكيدًا لأهمِّيَّة امتلاك المعلِّم لمهارة القدوة الحسنة فقد أورد ناصف (١٩٩٥) جملة من آراء التربويِّين حول المعلِّم القدوة الحسنة، منها ما يراه روقر و ويب (Roger &Webb,1992)، إذ يريان أنَّ

الفعاليَّة الأخلاقيَّة للمعلّمين تتوقف على مقدار ما يطبقونه من أخلاقيَّات في سلوكهم، فكلّ يوم يقابلهم العديد من المواقف الصعبة، التي قد تجبرهم على القيام باختيارات حرجة، تظهر من خلالها أخلاقيَّاتهم. فقد يدخل معلّم العلوم ليبيِّن لطلبته الأضرار الناجمة عن التدخين، وهو نفسه يُشعل لفة التبغ (السيجارة) أمامهم، عندها سيقع الطلبة فريسة للحيرة والتذبذب، أيصدقون أقواله أم يأخذون أفعاله ؟! والمعلّم إذا تعامل مع الطلبة تعاملاً حسنًا، وخاطبهم خطابًا حسنًا، وبادلهم التقدير والاحترام، فسوف يقابلونه بالمثل .

وقد أشارت دراسة ناصف وآخرون (٢٠٠٢) إلى أنَّ من معوِّقات الدور الاجتماعيِّ للمعلّم غياب الاحترام المتبادل بين المعلّم والمتعلّم، وقد جاءت هذه النتيجة متَّفقة مع نتائج دراسة أندرسون و بلير (Anderson & Pellieer,2001) التي أشارت إلى ضرورة استخدام المعلّم لأسلوب التقدير والاحترام لكلِّ الطلبة كمتعلّمين. كما أنَّ القدوة الحسنة لا تقتصر على ما يتحلّى به المعلّم من أخلاق حسنة، وما يبديه من أساليب طيِّبة في التعامل، بل إنَّ الأمر يتعدى ذلك إلى المظهر العامِّ، إذ ينبغي أن يظهر أمامهم بمظهر حسن، وقد أشار ميتشل و أنتوينيت (Mitchel & Antoinette,2000) إلى هذا الجانب، وأوضح أنَّ بعض المعلّمين يذهبون إلى المدارس بملابس تنكريَّة، تجلب لهم السخرية من قِبل بعض الطلبة .

وقد اطَّلع الباحث على بعض ما تضمَّنته الدراسات التربويَّة من كفايات ومهارات في هذا المجال، وفيما يأتي تلخيص لما تمَّ الاطِّلاع عليه من تلك الكفايات والمهارات وهي: تشكيل علاقات حسنة مع الطلبة، واحترام مشاعرهم، وتقبُّل آراءهم وأفكارهم، ومعاملتهم بطريقة وديَّة، والتعاطف والتفاهم معهم، والقدرة على توجيههم، وإرشادهم، جماعيًّا وفرديًّا، واحترام مشاعرهم، وقدراتهم، وحريَّاتهم، ومراعاة حاجاتهم الاجتماعيَّة، والعلميَّة، والفرديَّة، وتنمية انضباطهم الذاتيِّ من خلال القدوة الحسنة، والعدل في معاملتهم، والاهتمام بالقيم الروحيَّة، والأخلاقيَّة لهم.

ويرى الباحث أنَّ مجال الاتِّصال والعلاقات الإنسانيَّة هو: قدرة المعلِّم على استثمار صفة القدوة الحسنة أثناء التعامل اللفظيِّ وغير اللفظيِّ مع الطلبة؛ لإيصال أفكاره وتصوُّراته إليهم، وفهم وجهات نظرهم وتصوُّراتهم؛ وذلك بكسب ودِّهم وتقديرهم، في جوٍّ تفاعليٍّ اجتماعيٍّ سليم، غايته التلقِّي والقبول.

المجال الوجدانيُّ.

إنَّ دور المعلِّم في هذا المجال ربَّما يكون أصعب من دوره في المجالات السابقة؛ لكونه يتعامل في ضوئه مع مهارات عاطفيَّة، وميول واتِّجاهات. فالطلبة بحاجة إلى من يكسبهم ميولاً واتِّجاهًا حسنًا نحو الدين، والوطن، والعلم، والمدرسة، ومواد العلوم، بحاجة إلى من يغرس في قلوبهم حبَّ العادات السليمة؛ ليطبقوها في حياتهم وواقعهم، بحاجة إلى من يحبِّبهم في التجربة والتعامل مع الأجهزة والأدوات، بحاجة لمن يساعدهم على اكتساب اتِّجاهات علميَّة مناسبة نحو تحرِّي الدقَّة في القياس، وإصدار الأحكام على النتائج، وتفسير الظواهر، ونحو تقدير الأهمِّيَّة الاقتصاديَّة والصحِّيَّة والاجتماعيَّة لبعض المكتشفات العلميَّة في مجال العلوم، وتقدير جهود العلماء وإسهاماتهم المختلفة في كشف أسرار العلوم ونحو تقدير قدرة الخالق في هذا الكون العجيب، وهم بحاجة إلى من يساعدهم على اكتساب ميول نحو عمل بعض الأعمال واللوحات النافعة، ومتابعة ما يُنشر في مجال العلوم، وهم بحاجة إلى من يغرس فيهم الاتِّجاهات العلميَّة المناسبة التي تجعل سلوكهم سلوكًا مرغوبًا فيه، مثل: حماية البيئة من التلوث، ووقاية أنفسهم ومجتمعهم من الأمراض، والمحافظة على العادات الصحِّيَّة الطبِّيَّة: كتنويع الطعام، والجلوس بطريقة صحِّيَّة، وحماية الجسم من الإشعاعات، أو المواد الكيميائيَّة الضارَّة، واستخدام الأدوات والأجهزة بالطريقة السليمة، وهذه أمور تحتاج إلى معلِّم ماهر ملمٍّ بمهارات المجال الوجدانيِّ إلمامًا جيِّدًا، يستطيع من خلاله تفعيل دوره معلِّمًا متخصِّصًا في أهمِّ التخصُّصات، وألصقها بحياة الطلبة وواقعهم.

ويُعرِّف الباحث المجال الوجدانيّ بأنّه قدرة المعلِّم على الغوص في أعماق الطلبة، وكسب ثقتهم، وغرس القيم، والمبادئ الحميدة لديهم، وإقناعهم بتبني تلك القيم والمبادئ، وتطبيقها في واقعهم، من خلال تفاعل وجدانيّ بينه وبينهم، يسبقه تفاعل لفظيّ وغير لفظيّ محفوف بجوّ من الألفة والتقدير والاحترام.

وقد استفاد الباحث ممّا ذكره التربويُّون في بحوثهم ودراساتهم، فيما يتعلّق بتحديد مجالات الأداء التدريسيّ في دراسته،كما سيرد بيانه لاحقًا في نهاية هذا الفصل.

٣ : ٣ تقويم أداء المعلّم المبني على آراء الطلبة وتحصيلهم الدراسيّ

يمكن تقويم أداء المعلّم بأساليب عدّة، منها: ملاحظة أدائه عن طريق مدير المدرسة، أو المشرف التربويّ، أو معلّم زميل له، ومنها: إجراء اختبار الكفايات للمعلّم، وهناك من يرى أن أداء المعلّم يمكن أن يُقوَّم بناءً على نتائج تحصيل الطلبة. إلاّ أنّ الباحث يرى أنّ الاقتصار على نتائج تحصيل الطلبة في إصدار الحكم على أداء المعلّم قد يعطي نتائج مضلّلة، ويمكن تفسير ذلك من خلال المثال الآتي: نعلم أنّ بعض الفصول قد تتميَّز بأغلبيّة الطلبة الجيِّدين، وأحيانًا تضمُّ أغلبيّة من الطلبة ضعيفي التحصيل، لذا فإنّ تقدير المعلّم سيكون مرتفعًا موازنة بتحصيل الطلبة الجيِّدين، ويكون منخفضًا موازنة بتحصيل الطلبة ضعيفي التحصيل، مع العلم أنّ جميع المتغيِّرات الأخرى المتعلّقة بالمعلّم (المعلّمة) هي نفسها تقريبًا؛ ممّا يدلُّ على أنّ تحصيل الطلبة يتأثّر بعوامل أخرى، غير كفاءة التدريس، فلو كان معظم الطلبة الذين يُدرِّسهم المعلّم من ذوي التحصيل المنخفض فإنّ نتيجة التقويم ستكون منخفضة، حتى وإن كان أداء المعلّم عاليًا.

وقد أوضحت الغريب (١٩٨٧) أنّ تقويم كفاية المعلّم، وتقديرها بقياس الأثر والتغيير الذي يتركه في تكوين طلبته، ليس من السهل تطبيقه؛ لأنّ الأثر الذي يتركه المعلّم في الطالب معقّد ومتعدّد، فمنه ما هو خاصٌّ بالمعلومات، ومنه ما هو خاصٌّ بتغيير الميول والاتّجاهات والقيم. وتشير إلى أنّ كثيرًا من الباحثين لجأ

إلى أسهل الطرائق، وهي قياس مقدار ما حصّله الطالب من معلومات عن طريق الاختبارات، وقد غالى بعضهم في ذلك، كما هو الحال في إنجلترا في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، لدرجة أنّ مكافآت المعلّمين الماليّة كانت تُقدَّر على حسب نتائج اختبارات الطلبة، لكن سرعان ما ظهر إخفاق هذا النظام في تقويم أداء المعلّم.ثمّ ذكرت الغريب (١٩٨٧) أنّه من الخطأ قياس أثر المعلّم في طلبته عن طريق قياس درجة التحصيل الدراسيّ، إذ أنّهم يكتسبون منه عادات عقليّة، وصفات خُلُقيّة، ومثلاً عليا وميولاً واتّجاهات، وهذا يجعل قياس أثر المعلّم في طلبته على جانب كبير من الصعوبة، ويجعل الاعتماد في تقويم أداء المعلّم على هذا الأثر غير دقيق وناقص.

وقد ذكر كوالسكي (Kowalski,1987) أنّ الدرجات المنخفضة للطلبة في الاختبارات الصفّيّة يمكن أن يكون سببها مواقف صفّيّة كثيرة، وليس أداء المعلّم فحسب. وقد أشير في الموسوعة التربويّة (Ency. of Edu.Res.,1982) إلى أنّ معظم الجهود التي تُبذل لتقويم أداء المعلّمين ترى أنّ مفتاح النجاح في تقويم أداء المعلّمين هو توفير المعلومات الصحيحة عنهم، سواء أكان بوضع تقديرات لأدائهم، أو بوصف ممارساتهم كما يراها المشرفون التربويُّون أو مديرو المدارس أو الطلبة.

وفي الدراسة الحاليّة يُمثّل رأي طلبة المرحلة الثانويّة مصدرًا أساسًا وجوهريًا في تقويم أداء المعلّم، إذ يمكن الاعتماد عليهم في الحصول على معلومات أو مؤشّرات عن أداء المعلّم، من خلال الملحوظات اليوميّة التي يرصدها الطالب حول تصرُّفات المعلّم، وممارساته، وطريقة تعامله مع الطلبة، وكيفيّة تقديره للأمور والمواقف، وما يلحظه وليُّ الأمر على المعلّم أثناء زيارته للمدرسة، أو حضوره مجلس الآباء. وتؤكّد الغريب (١٩٨٧) أهمّيّة مشاركة الطلبة في تقويم أداء المعلّم، وتُقلّل من دور مدير المدرسة، وأبرزت أنّ من الطرائق المستخدمة في بحث صفات المعلّم الناجح، التي يمكن أن تُعتمد أساسًا لتقويمه، هي الالتجاء إلى الطلبة

أنفسهم في تقدير معلّميهم؛ لكون الطلبة أكثر الناس احتكاكًا بالمعلّم ومعرفة له. إذ لا يستطيع مدير المدرسة بحكم وظيفته أن يحتكَّ به أثناء تأديته لواجبه قدر احتكاك الطلبة به.

وكما هو معلوم فالمرحلة الثانويَّة هي آخر مراحل التعليم العامِّ، والطلبة في هذه المرحلة قد وصلوا إلى درجة من النضج تؤهِّلهم لاتِّخاذ قرارات صائبة، وتحديد ميولهم واتِّجاهاتهم، والتعبير عن آرائهم، بكلِّ وضوح، لذلك فإنَّ لهم الحقَّ في هذه المرحلة العمريَّة أن يشاركوا في صنع القرارات الإداريَّة، التي تمسُّ مصالحهم؛ لكونهم في مرحلة تعليميَّة حاسمة، يتحدَّد بعدها مستقبلهم المهنيُّ، في ضوء نتائج تحصيلهم، ومن تلك القرارات الإداريَّة: تقويم أداء المعلِّمين. وتؤكِّد دراسة (Dominguez,1995) أهمِّيَّة تقويم أداء المعلِّم من وجهة نظر الطلبة، إذ توصَّلت إلى أنَّ معظم المستجيبين للاستفتاء يوافقون على أنَّ معظم طلبة المدارس الثانويَّة وصلوا إلى مرحلة من النموِّ تؤهِّلهم لأن يكونوا أحد مصادر تقويم أداء المعلِّم.

ويلقي سيلدن (Seldin,1988) الضوء على مبدأ تقويم الطلبة لمعلِّميهم، من خلال إبرازه لحقِّ المعلِّمين في تلقِّي التوجيه، الذي يساعدهم في تدريسهم، كما هو حقُّ الطلبة في التوجيه بوصفهم متعلِّمين. ويؤكِّد أنَّه مهما بلغت جودة القدرات التدريسيَّة لدى المعلِّم في الفصل، أو المعمل فإنَّه يمكن تطويرها، ومهما ارتفعت فاعليَّة أساليبه التدريسيَّة فإنَّه يمكن تعزيزها.ويؤكِّد ذلك ما أورده ميلر (Miller,1988) حين ذكر أنَّ كثيرًا من المعلِّمين يحرصون على معرفة ما إذا كان تدريسهم فعالاً لجميع طلبتهم، وما إذا كانت هناك طريقة ممكنة لتحسينه، لذا فهم يهتمُّون بإجراء مسح لوجهة نظر طلبتهم حول نوعيَّة تدريسهم، وما يتعلَّق به من جوانب.

وقد لخَّص بني خلف (١٩٩٤) الأسباب الرئيسة للاهتمام بدور الطالب في تقويم أداء المعلِّم في الآتي: الخروج برؤية عميقة حول أداء المعلِّمين من خلال وجهة نظر الطلبة المنعكسة من اتِّجاهاتهم المختلفة

داخل الصف الواحد، التي ترتبط بدوافعهم الكلّيّة للأداء، وتحديد الإجراءات التي يقوم بها المعلّم، ويعتقد أنّها مناسبة لتلبية حاجات الطلبة، التي قد لا تكون مرغوبة من قِبلهم مثل: استخدام الكتب المختلفة، وتحديد بعض أنواع الواجبات المنزليّة. كما إنّ مسؤوليّة الطلبة تجاه التعليم تستقطب اهتمامًا متزايدًا، فإذا كان النجاح أو الإخفاق في التعليم يُنسب جزئيًا إلى المتعلّمين فإنّ إدراك الطلبة لممارسات المعلّم بحاجة إلى أن تدرك على حدٍّ سواء.

٣ : ٤ تقويم أداء المعلّم المبنيّ على آراء المختصّين والباحثين التربويّين

قد يعتقد البعض أن رأي الطالب في مستوى أداء المعلّم غير دقيق؛ لأنّه سيتأثّر ببعض المتغيّرات المتعلّقة به، مثل درجته التي حصل عليها (أو يتوقع الحصول عليها) في الاختبار، إلاّ أنّ مجمل الدراسات أثبتت أنّ السلوك الذي يتبعه المعلّمون في تصحيح الاختبارات لا يؤثّر في درجة تقويم الطلبة لهم.(Balmer, 1978 ; Marlen, 1987 ; Theall & Franklin ,1990).

وقد أوردت فرحات (١٩٩٧) جملة من آراء الباحثين حول تقويم الطلبة للأداء التدريسيّ، منها: ما يراه بعض المعلّمين من أنّ عمليّة تقويم الطلبة تتأثّر بعوامل خارجيّة، كحجم الشعبة، وجنس الطالب، وجنس المعلّم، والوقت الذي تعقد فيه المحاضرة، وتخصُّص الطالب، والفصل الدراسيّ من السنة الذي يُطرح فيه المقرَّر، ورتبة المعلّم الأكاديميّة. وذكر أليموني (Aleamoni,1987) أنّه يوجد عدد كبير من الدراسات يرجع تاريخها إلى عام ١٩٢٤م قد اهتمَّت بالبحث في هذه المؤثّرات. وفي مجال عدم نضج الطلبة الانفعاليّ، وعدم قدرتهم على إصدار أحكام ثابتة فإنّ دراسة كوستين و مينجز (Costin & Menges, 1971) ودراسة كوثري (Gothri,1954) ركّزتا على صلاحيّة استبانات التقويم وموثوقيّتها، ووجدتا أنّ

الأحكام التي يُصدرها الطلبة ثابتة إلى حدٍّ كبير،كما وجدتا أنَّه لدى طلبة المدارس الثانويَّة القدرة على تقويم أداء المعلِّم والتدريس بدرجة مقبولة من الثبات.

وحول الاعتقاد السائد عند بعض المعلِّمين من أنَّ تقويم الطلبة لمعلِّميهم ما هو إلاَّ مسابقة للشعبيَّة، فقد بحث كرش وكوستن (Crush & Costin,1975) عن مصدر جاذبيَّة الطلبة لمعلِّميهم، ووازناه بمدى ارتفاع درجة التقويم، ووجدا علاقة ضعيفة جدًّا. وفي اختبار لتأثير ظاهرة الإغراء التربويِّ، وهو ما عُرف بتأثير Dr Fox، المتمثِّلة بتأثير شخصيَّة المعلِّم في تقويم الطلبة له، وجد آبرمي (Abrami,1982) أنَّ تقويم الطلبة المرتفع للمعلِّم لا يرجع بسهولة إلى مدى ما يوفِّره المعلِّم للطلبة من مناخ صفِّيٍّ مفعم بالصداقة والمرح، بل وجد أنَّ الطلبة في تقويمهم كانوا على قدر كبير من التمييز والدقَّة. كما أنَّ أليومني (Aleamoni,1976) استنتج من خلال دراسته لتعليقات الطلبة في استبانات تقويمهم للمعلِّمين والتدريس أنَّ الطالب لا يمكن استغفاله، فالطلبة في تقويم معلِّميهم يمتلكون حاسة قويَّة، تمكِّنهم من التمييز بين القدرات التدريسيَّة المختلفة، فإذا كان المعلِّم في الفصل يمازح الطلبة، ويحملهم على أكف الراحة، فإنَّه سوف يتلقَّى من طلبته تقويمًا مرتفعًا في خفَّة الظلِّ واللطافة، لكنَّ هذا التقويم المرتفع ليس له تأثير في حكمهم على مهارات التدريس الأخرى للمعلِّم نفسه.

ومن خلال خبرة الباحث وممارسته العمليَّة في مجالي التدريس والإشراف التربويِّ لحظ أنَّ تقبُّل الطلبة لما يقوم به المعلِّم من أداء في الفصل يتأثَّر بسلوكيَّات المعلِّم، وينسجم ذلك مع ما أشار إليه دبور والخطيب (٢٠٠١)، حيث ذكرا أنَّ حياة الطلبة تتأثَّر بسلوك المعلِّم الذي يُدرِّسهم، وأنَّ لممارساته أثرًا كبيرًا، سواء أكان ذلك سلبًا أو إيجابًا، فقد يكون تسلُّط المعلِّم في سلوكه، وخروجه عن إطار الإنسانيَّة في تعامله مع طلبته، وتجاهله ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم سببًا في عزوفهم عن مواصلة التعليم، وقد ذكر بني

خلف (١٩٩٤) أنَّ هناك حالات وشواهد مريرة في حياة كثير من الطلبة كان المعلِّم سببًا رئيسًا فيها. وذكر أنَّ هذه الفئة من الطلبة ترى أنَّ سبب إخفاقها، وتغيير مسار حياتها، والقضاء على طموحاتها وآمالها، والوصول بها إلى نهايات لم تكن راغبة فيها أو متوقَّعة لها، إنما كان مرده إلى سلوكيَّات سلبيَّة لبعض المعلِّمين.

وأشار يوسف (١٩٨٦) إلى أنَّ إقبال الطلبة على التعليم، أو إعراضهم عنه، أو هروبهم منه، يعود إلى نوع العلاقة بين المعلِّم وطلبته، وأنَّ المعلِّم يحبط العمليَّة التدريسيَّة إذا اتَّسم بالشدَّة والتهكم أو هدَّد الطلبة أو استخدم طريقة تدريس غير مناسبة. ويؤكِّد دبور والخطيب (٢٠٠١) أنَّ هذا النوع من المعلِّمين يُعدُّ معول هدم لا أداة بناء، وأنَّه يمكن للمعلِّم أن يكون ديمقراطيًّا، يعامل طلبته باحترام، مراعيًا نموَّهم الكامل، وأبعاد شخصيَّاتهم، عارفًا بحاجتهم ورغباتهم وميولهم، وبذلك يحقِّق التفاعل بينه وبين طلبته على أعلى درجات الإيجابيَّة، التي تسمح له بأن يحقِّق الأهداف التي خطَّط لها، عبر قنوات الاتِّصال المتاحة له؛ لذا فإنَّ الباحث يرى أنَّ من أيسر حقوق الطالب المشاركة في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيِّ للمعلِّم داخل الفصل، ليس هذا فحسب، بل وحول أنشطة المعلِّم، وعلاقاته بالطلبة خارج الفصل.

لكنَّ بعض الأكاديميِّين يعارض تقويم الطلبة لممارساتهم التدريسيَّة؛ بحجَّة أنَّ الطلبة يُعطون درجة تقويم مرتفعة لهؤلاء المعلِّمين الذين يحوِّلون قاعة الدرس إلى مسرح، ويردُّ سيلدن (Seldin,1988) أنَّ هذا رأي مشكوك في صحَّته؛ لأنَّ التدريس يُعدُّ نوعًا من الأداء الفنِّيِّ، الذي يجب أن يكون له أسلوب مميَّز في العرض، وقدرة على إثارة حماس الحضور من الطلبة واهتمامهم، وهذه جميعها خصائص مرغوب فيها في التدريس، ولها تأثير قويٌّ في تقبُّل الطلبة للمادة العلميَّة واستيعابهم لها. وبما أنَّ هذا الأسلوب في العرض يزيد

من اهتمام الطلبة، واندفاعهم إلى التعلُّم، فهم محقُّون إن ارتفعت درجات تقويمهم لمثل هـذه الفئـة مـن المعلِّمين.

ويعتقد بعض المعلِّمين أنَّ الطلبة لا يستطيعون إصدار أحكام دقيقة في التقويم إلاَّ إذا انتـهوا مـن دراسة المقرَّر، أو بعد تخرُّجهم. وقد أثبتت دراستا (Douker,1950 ; Remmers,1951) عدم صحَّة هذا الاعتقاد. وقد طلب أليموني (Aleamoni,1987) من الطلبة الذين تخرجوا منذ ٥ إلى ١٠ سنوات في جامعة بوردو (Purdue) أن يقوِّموا بعض معلِّميهم الذين ما زالوا يُدرِّسون في الجامعة نفسها، كما طلـب من الطلبة الحاليِّين، في ذلك الوقت، أن يقوِّموا المعلِّمين أنفسهم بالمعايير نفسها، فوجد أنَّ هنـاك علاقـة موجبة مرتفعة بين نتائج تقويم الطلبة الذين تخرَّجوا وبين الطلبة الحاليِّين.

ومن المعلِّمين من يعارض بحجَّة أنَّ التدريس الفعَّال لا يمكن تحديده، وبالتـالي لا يمكـن تقويمـه، ويزعمون أن عمليَّة تقويم التدريس الفعَّال ما هي إلاَّ نوع من العبث. وفي هـذا الإطـار يـرى سـيلدن (Seldin,1988) أنَّ التدريس عمليَّة معقَّدة، وهناك أشياء كثيرة معروفة عن الخصائص الفعَّالة في المعلِّمين والتدريس. وأنَّه يجب على المعلِّمين الإلمام والمعرفة في مجال تخصُّصاتهم، وما يستجدُّ فيها. كمـا يجـب أن يكونوا متحمِّسين للتدريس، وأن يكون لديهم القدرة على إثارة دافعيَّة طلبتهم، وتحقيق الاتِّصال الفعَّال على مستوى الطلبة. وينبغي أن يكونوا عادلين، ويتمتَّعون باتِّجاهات إيجابيَّة نحو الطلبة، وأن يكونوا مسـتعدين للمحاضرة قبل دخولها. وهذه الخصائص يمكن قياسها وتقويمها. ولمعرفة مدى وجود هـذه الخصـائص أو غيابها نجد أنَّ الطلبة والزملاء من المعلِّمين، والإداريِّين والمعلِّمين أنفسهم لهـم دور مهـمٌّ في تـوفير هـذه المعلومات، وبالطبع فإنَّ تضافر عدَّة مصادر خير من مصدر واحد. فلدى الطلبة قدرة عالية على تقويم المقرَّر والمعلِّم، شريطة أن يُسألوا الأسئلة المناسبة من خلال نماذج تقويم قد أُعدَّت وأُدير تنفيذها بطريقة صحيحة.

وفي ما يتعلّق بتأثُّر عمليّة تقويم الطلبة لأداء المعلّمين بعوامل خارجيّة، خارجة عن إطار المعلّم والتدريس، أكّدت جملة من الدراسات (Aleamoni&Hexner,1980 ; Seldin, 1988 ; Mckeachie,1979) عدم وجود علاقة ثابتة بين تقويم الطلبة ورتبة المعلّم الأكاديميّة، أو جنسيّته، أو إنتاجيّته العلميّة. كما أنّ لومان (Lowman,1984) أشار إلى أنّه لا توجد علاقة بين أعمار الطلبة، والمستوى الدراسيّ، والمعدل التراكميّ، والقدرة الأكاديميّة، والجنس، وبين تقويمهم لمعلّميهم، وأنّه ليس هناك ارتباط يُذكر بين كميّة الأعمال المقرَّرة على الطلبة في المقرَّر، ومستوى درجات الاختبارات وبين تقويمهم لمعلّميهم.

كما أنّ الاختلافات بين الشُّعَب الكبيرة العدد والشُّعَب الصغيرة العدد حول ارتفاع درجة تقويم أداء المعلّم أو انخفاضها ليست دالّة إحصائيًّا، وهذا ما أثبتته دراسة(Braskamp,1984 ; Seldin,1988)، وتشير دراسة بيكر (Baker,1986) التي أجراها في إحدى الجامعات العربيّة إلى أنّ صلاحيّة تقويم الطلبة لا تتأثّر بدرجة الطالب المتوقّعة من المقرَّر، أو جنسه، أو مستواه الأكاديميّ.

وتضيف دراسة موري (Murray,1980) أنّ تقويم الطلبة عمليّة تتمتّع بدرجة كبيرة من الموثوقيّة، وأنّ هناك ترابطًا مرتفعًا بينها وبين أنواع التقويم الأخرى (التقويم الذاتيّ، وتقويم الزملاء، وتقويم رئيس القسم). وتؤكّد دراسة أيروبي (Arubay,1978) أنّ تقويم الطلبة ثابت ومستقرٌّ، وبناءً عليه يمكن عدُّه قياسًا يُعتمد عليه.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع صلاحيّة تقويم الطالب لشخصيّة المعلّم وكفاءته التدريسيّة دراسة جونز (Jones,1989)، التي هدفت إلى التعرُّف على ما إذا كان الطلبة محكّمين جيّدين، وهل يمكنهم بالفعل تقويم التدريس؟ أم أنّ هناك متغيِّرات خارجيّة تعمل على تشويه هذا التقويم، وأظهرت

الدراسة أنَّ هناك ارتباطًا قويًّا بين تقويم الطلبة لشخصيَّة المعلِّم وبين قدراته التدريسيَّة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطيَّة بين متوسط تقويم الشخصيَّة والمتوسط العامِّ لتقويم التدريس لكلِّ معلِّم من المعلِّمين.

ومع ما ورد من اعتراضات على عمليَّة تقويم الطلبة لمعلِّميهم إلاَّ أنَّ المتخصِّصين في مجال تقويم أداء المعلِّمين وعلى رأسهم سيلدن (Silden) يقرِّرون، استنادًا إلى أبحاث علميَّة، أنَّ التقويم الرسميَّ المنتظِّم للأداء التدريسيِّ هو عمليَّة مهمَّة وضروريَّة لزيادة فعاليَّة المعلِّمين، وبالتالي تطوير نوعيَّة التعليم والتعلُّم.

٣ : ٥ تقويم أداء المعلِّم المبنيّ على آراء أولياء الأمور

يُعدُّ أولياء الأمور شركاء للمدرسة في تربية الأبناء وتعليمهم، وقد أشار صايل (١٩٩٥) إلى أهمِّيَّة هذه الصلة، وأنَّ المترل يشترك مع المدرسة في عمليَّة التربية، وأنَّ تربية الطالب في المدرسة لن تستقيم ما لم تتضافر الجهود بين المترل والمدرسة؛ لذا ينبغي أن يكون لهم دور واضح في العمل التربويِّ الموجَّه للأبناء، وأن يؤخذ رأيهم في بعض القرارات التربويَّة والإداريَّة التي تمسُّ أبناءهم، مثل: تقويم أداء المعلِّم وتنميته مهنيًّا، وأن يُستثمر جانبهم في تطوير العمل التربويِّ، كما أكَّد منسي (٢٠٠٠) أنَّ من مصلحة الطلبة والمعلِّم وأولياء الأمور أن يتمَّ التعاون بين المعلِّم وأولياء الأمور، وأنَّ أحدهما لا يكفي عن الآخر، بل لكلِّ واحد دوره في العمليَّة التربويَّة، ومكمل لبلوغ الأهداف المرسومة. والتربية اليابانيَّة تُدرك هذا الأبعاد وتثمِّنها، فقد ذكر النمر (١٩٩٠) أنَّ المدارس اليابانيَّة تخصِّص يومين خلال العامّ الدراسيِّ لزيارات أولياء الأمور الجماعيَّة للمدرسة أثناء اليوم الدراسيِّ، إذ يحضرون بعض الحصص داخل فصول أبنائهم، مع مراعاة الهدوء والالتزام، وفي نهاية اليوم تعقد حلقة مناقشة تضمُّ: المعلِّمين، وأولياء الأمور، وإدارة المدرسة، حيث تُناقش الإيجابيَّات والسلبيَّات، ممَّا يُسهم في التنمية المهنيَّة للمعلِّمين والإداريِّين معًا. ويشير عوض (٢٠٠٣) إلى أهمِّيَّة الدور الذي تؤدِّيه العلاقات الحسنة بين المعلِّمين وأولياء الأمور في توفير المناخ الملائم للتنمية المهنيَّة

للمعلّمين، وأنَّ مجالس الآباء أُنشئت لتحقيق هذا الهدف، عن طريق توثيق الصلات بين الآباء والمعلّمين، بما يحقّق تعاونهم على تنشئة الطلبة؛ ليشبُّوا مواطنين صالحين، ودراسة حاجات الطلبة لعلاج مشكلاتهم العامّة، وتشجيع الموهوبين، ورعاية المعوّقين منهم، ودراسة شؤون المجتمع المدرسيّ، والتعاون في العمل على النهوض بها، ومعاونة المدرسة للقيام بدورها، بوصفها مركز إشعاع في البيئة، وفي استفادتها من إمكانات البيئة.

و من خلال خبرة الباحث وممارسته العمليّة معلّمًا ثمّ مشرفًا تربويًّا في المملكة العربيّة السعوديّة فقد لحظ أنَّ المدرسة لا تبحث عن أولياء الأمور إلاَّ في زوايا ضيقة، ومسارات محدَّدة، خصوصًا إذا أعيتهم الحيلة في ردع الطلبة المشاكسين، أو المتأخرين دراسيًّا، لكنَّها لا تدعوهم إلى مناقشة القضايا التربويّة الـتي تهمُّ المجتمع، ولا لتقديم رؤى تربويَّة تطويريَّة، ولا تستثمر العناصر المتخصِّصة والمبدعة من أولياء الأمور، لا سيما فيما يتعلّق بأداء المعلّم وتطويره مهنيًّا، أو المنهج وتطويره، بما يفي باحتياج الطالب والمجتمع في زمن متسارع الخطوات، والمدرسة على هذه الحال تُعطّل موردًا مهمًّا من موارد التطوير التربويّ، وتدفع باتّجاه ضعف الروابط بين الأسرة والمدرسة، أو انعدامها، وهذا ما ينبغي أن تستدركه المدرسة عن طريق إشراك أولياء الأمور في القضايا التربويَّة، التي من أهمّها رأي وليّ الأمر في أداء المعلّم، ومخرجات التعليم. (الهندي، ١٩٩٩).

٣ : ٦ موقف المعلّمين من عمليّة تقويم الطلبة لأدائهم

يشير سيلدن (Seldin,1988) إلى أنَّ لدى بعض المعلّمين اتّجاهات سلبيَّة نحو تقويم التدريس، ويتّخذون موقفًا دفاعيًّا من النتائج حتى لو كانت حسنة، فبعضهم يتخوّف من المعلومات المستقاة من التقويم ؛ لاعتقادهم أنّه سوف يُساء استخدامها في القرارات الإداريَّة التي تخصُّهم.

ويذكر سنترا (Centra,1987) أنَّ أيَّ نظام يُقَرُّ لا يمكن أن يلقى القبول التامَّ؛ لذا فـإنَّ كـلَّ مؤسَّسة تعليميَّة تُواجَه بخمس فئات من المعلِّمين عند إقرار نظام تقويميٍّ للمعلِّمين، وهذه الفئات هي:

- الفئة الأولى: معلِّمون يُصرُّون على أن يُقاس أداء المعلِّم بطريقة كمِّيَّة دقيقة، وإلاَّ فإنَّهم يشعرون بـأنَّ النظام غير صالح.
- الفئة الثانية: معلِّمون لا يرضون إلاَّ بالأداة التي تصل إلى حدِّ الكمال، فهم دائمًا يجدون أخطاء في أيِّ نظام أو أداة، وبالتالي فالنظام لهم عديم القيمة.
- الفئة الثالثة: معلِّمون يتظاهرون بأنَّهم يؤيِّدون مساعي تطوير النظام التقويميِّ، لكنَّهم في الحقيقة يعملون جاهدين على تصيُّد الأخطاء في كلِّ مبادرة، ومطالباتهم بي إجراء التعديلات تستمرُّ إلى مالا نهاية؛ رغبة في تعطيل النظام .
- الفئة الرابعة: معلِّمون على أتمِّ الاستعداد لتقبُّل أيِّ نظام، دون أن يجهدوا أنفسهم بالتفكير في مـدى إمكانيَّة تفعيله.
- الفئة الخامسة: معلِّمون واقعيُّون، يعلمون أنَّ أيَّ نظام يُعمل به في السنة الأولى يمكن تطويره وتحسينه في السنة التالية،كما أنَّهم يوقنون أيضًا أنَّ الأشخاص سوف يُقوَّمون، سواء أُوجد نظام تقويميٌّ أم لم يوجد، وحتمًا فإنَّ التقويم بغير نظام سيكون أسوأ من التقويم وفق نظام تقويميٍّ، حتى لـو كـان بصورة مبدئيَّة، إلى أن يتمَّ تطويره بشكل أفضل.

وقد أشار الغامديُّ (١٩٩٥) إلى تحفُّظ أعضاء هيئة التدريس في قدرة الطلبة على تقويم أدائهم؛ ممَّا أدَّى إلى ظهور اتِّجاهات سلبيَّة نحو نتائج التقويم؛ لضعف دلائل الصـدق والثبـات لتقـديرات الطلبـة للممارسات التدريسيَّة التي يرد ذكرها في أدوات التقويم المعدَّة لهذا الغرض.كما أشارت دراسة كوستين و

مينجز (Costin & Menges, 1971) عند القصيِّر(١٩٨٩) إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس يعارضون تقويم الطلبة لفاعليَّة الممارسات التدريسيَّة لعدَّة أسباب، لعلَّ من أهمِّها: تأثُّر تقديرات الطلبة بعوامل متعدِّدة، كالتقدير الذي يتوقَّع الطالب الحصول عليه في المادة.

وذكر متولي (١٩٩٠) أنَّ بعض الدراسات تُشير إلى أنَّ تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس يرتبط سلبًا أو إيجابًا بما يحصلون عليه من تقديرات في المقرَّرات التي يدرسونها، حيث ظهر أنَّ المعلِّم الذي يعطي تقديرات عالية للطلبة يحصل في المقابل على تقديرات عالية في التقويم، والعكس صحيح. وهذا يدلُّ على أنَّ هذه الطريقة يكتنفها بعض الصعوبات، إذ أنَّ الاعتماد عليها لتقويم أداء المعلِّم يمكن أن تفسد العلاقة بينه وبين الطالب، حيث يتَّجه المعلِّم إلى استرضاء الطالب، ويتسابق الأساتذة فيما بينهم للحصول على أعلى تقدير من الطلبة.

كما أشار سيلدن وبيتر (Seldin & Peter,1984) إلى أنَّ بعض أعضاء هيئة التدريس يرى أنَّ تقويم الطلبة لهم لا يعطي دليلاً قاطعًا على مدى فعاليَّة المعلِّم من الناحية التدريسيَّة، أمَّا الطلبة فإنَّهم يعتقدون أنَّهم قادرون ومؤهَّلون لتقويم معلِّميهم، لكنَّ المعلِّمين أشاروا إلى ضعف قدرة الطلبة للقيام بذلك، وكلُّهم متَّفقون على ضرورة إجراء التقويم.

٣ : ٧ خاتمة

تناول هذا الفصل مجالات الأداء التدريسيِّ، والآراء المتعلِّقة بتقويم مستوى هذا الأداء ؛ الأمر الذي يُبرز ضرورة مراجعة بعض ما تضمَّنته الأدبيَّات التربويَّة، وتحليلها في مجال التجارب العالميَّة حول تقويم الأداء التدريسيِّ، التي تُشكِّل جوهر الفصل الرابع ومضمونه.

الفصل الرابع

التجارب العالميَّة في مجال تقويم الأداء التدريسيِّ

٤ : ١ مقدِّمة

اطَّلع الباحث على جملة من مختلف الدراسات ذات الصلة بتقويم أداء المعلِّم، فلم يجد في الدراسات المحليَّة التي أُجريت على الصعيد المحليِّ (المملكة العربيَّة السعوديَّة) أيَّ دراسة تختصُّ بتقويم أداء معلِّمي التعليم العامِّ من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور، بينما وجد دراسة واحدة لنيل درجة الماجستير (فرحات، ١٩٩٧) وعددًا محدودًا جدًّا من الأبحاث، مثل:(الغامديّ، ١٤١٦هـ) تتعلَّق بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس على المستوى الجامعيِّ من وجهة نظر الطلبة. أمَّا على المستوى العربيِّ فلم يجد الباحث سوى دراستين تتعلَّقان بمعرفة وجهة نظر الطلبة نحو أداء المعلِّمين، إحداهما: عن تقويم أداء معلِّمي العلوم في الصف العاشر الأساسيِّ في الأردن (بني خلف، ١٩٩٤)، والأخرى: عن تقويم أداء معلِّمي الجغرافيا في المرحلة الثانويَّة في سلطنة عُمان (النجّار، ٢٠٠١)، أمَّا ما يتعلَّق بالتعليم العالي فتوجد دراسات وبحوث عديدة، عربيَّة وأجنبيَّة، تهتمُّ بوجهات نظر الطلبة في المرحلة الجامعيَّة نحو الأداء التدريسيِّ.

وفيما يلي عرض للدراسات السابقة وفق تصنيفها أجنبيًّا وعربيًّا ومحليًّا.

٤ : ٢ الدراسات الأجنبيَّة

تُعدُّ دراسة أوستراندر (Ostrandar,1996) من الدراسات الأجنبيَّة التي أبرزت أهمِّيَّة تعدُّد مصادر التقويم لفعاليَّة المعلِّم، حيث هدفت إلى الموازنة بين نتيجة تقويم أداء المعلِّم لأدائه ذاتيًّا والتقويمات الأخرى: من المشرف التربويِّ، ومدير المدرسة، والطلبة، وأولياء أمورهم. وقد أجرت دراستها على (٩٣)

معلّمًا، ومع كلّ معلّم من (١٣-١٥) طالبًا، و(٦-١٨) وليّ أمر، في المدارس المجمَّعة في مدينة فرجينيا في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة، من خلال أداة تقويم فعاليَّة المعلّم، التي شملت ستة مجالات، هي: بيئة قاعة الدرس، ومنح الدرجات، والتكليف بالواجبات المدرسيَّة، والاتّصال، والتوجيه والإرشاد، والعلاقات الشخصيَّة. وكان من أهمّ ما أظهرته الدراسة: أنّ الدرجات التي أعطاها مديرو المدارس للمعلّمين في التقويم أعلى من تقديرات المعلّمين لأنفسهم، وأنّ تقدير الآباء لإيجابيَّة المعلّمين كان أعلى من تقدير الطلبة لها؛ وهذا يعني أنّ تقويم أداء المعلّم من قِبل عدَّة محكّمين يعطي نتائج تقويم أكثر عدلاً وشمولاً.

وأجرى مسنجر (Messinger,1993) دراسة أبرزت دور الطلبة في تطوير أداء المعلّمين، وكانت حول الصفات المرغوبة في المعلّم الناجح الفعَّال، وهدفت إلى وضع أسلوب يمكن استخدامه؛ لتطوير أداة تغذية راجعة للطلبة، إذ تألّف مجتمع الدراسة من (٣٠٠٠) طالب من طلبة الصفّ الثالث والرابع والخامس للعامّ الدراسيّ ٩١/٩٢، في ولاية كولارادو في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة، وهؤلاء ينتظمون في (١٣) مدرسة، مكوَّنة من (١٣٠) شعبة دراسيَّة، أُختيرت عيِّنة الدراسة عشوائيًّا من مجتمع الدراسة، وبلغ عددها (٩٥٠) طالبًا ينتظمون في (٤٢) شعبة دراسيَّة. وقد طُوِّرت أداة التغذية الراجعة للطلبة، واحتوت في صورتها النهائيَّة على (٢٥) فقرة موزَّعة على أربعة مجالات، هي: العلاقات الإنسانيَّة والتدريس والتوقُّع والدافعيَّة. ومن نتائج الدراسة: أنّ الطلبة الكبار يميلون لتقويم معلّميهم بشكل مختلف أكثر من الطلبة الصغار، وطلبة المرحلة الأساسيَّة مهتمُّون، وبالتالي فإنَّهم يستطيعون الإسهام في تطوير أداء المعلّمين من خلال توفير التغذية الراجعة المفيدة، ويمكن الثقة والاعتماد على النتائج التي تمّ الحصول عليها من هذه الأداة، وبإمكان المعلّمين استخدامها؛ لتقويم وجهات نظر الطلبة.

ومن الدراسات التي أثبتت أهمِّيَّة إسهام الطلبة في تقويم أداء المعلِّمين، ومصداقيَّته موازنــةً بتقــويم المشرفين التربويِّين لأداء المعلِّمين دراسة تيرب (Tairab,1991)، التي اهتمَّت بموازنة تقويم فعاليَّــة الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي الأحياء من وجهة نظر الطلبة الذين يُدرِّسهم هؤلاء المعلِّمون وبين تقويم كلٍّ مــن معلِّــم الأحياء الأساسيِّ والأستاذ الجامعيِّ المشرف على معلِّم الأحياء المتدرِّب، وأشارت نتائج الدراسة إلى درجة عالية من التطابق بين تقويم كلٍّ من المشرف والمعلِّم الأساسيِّ وبين تقويم الطلبة لأداء المعلِّمين المتدرِّبين. كما أنَّ دراسة جونز (Jones, 1989) من الدراسات التي تناولت موضوع صلاحيَّة تقويم الطالب لشخصــيَّة المعلِّم وكفاءته التدريسيَّة، وهدفت إلى التعرُّف على ما إذا كان الطلبة محكِّمين جيِّدين، وهل يمكنهم فعــلاً تقويم التدريس؟ أم أنَّ هناك متغيِّرات خارجيَّة تعمل على تشويه هذا التقويم، وقد أظهرت نتائجها ارتباطًــا كبيرًا بين تقويم الطلبة لشخصيَّة المعلِّم وبين قدراته التدريسيَّة، وأنَّ تقويم الطلبة للتدريس عمليَّة ذات قــدر وقيمة، ومفهوم الطلبة لشخصيَّات معلِّميهم له علاقة كبيرة بكفاءة التدريس، كما أنَّ تقويم الطلبة لكفــاءة معلِّميهم تعتمد على مفهومهم لشخصيَّة المعلِّم. وتؤكِّد الدراسة أنَّ المعلِّمين المحبوبين من قِبل طلبتهم هم في موقع أفضل لإحداث مخرجات تعلُّم مرغوب فيها.

كما أجرى موسيس (moses,1986) دراسة في جامعة استراليا، هدفت إلى الوقوف على معرفــة أعضاء هيئة التدريس لتقويم الطلبة لمستوى تدريسهم، والتعرُّف على مدى تقبُّلهم للأهداف التي يحقِّقها هذا التقويم، والتعرُّف كذلك على مدى التأثُّر الذي يحدثه تقويم الطلبة للتدريس، إلى جانب الوقوف على التغيُّر الذي تحدثه نتائج تقويم الطلبة للتدريس على المعلِّم والتدريس. وتحقيقًا لأهداف الدراسة تمَّت مقابلة (١٠٤) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة كويترلاند، وطُلب منهم الإجابة عن السؤال التالي: كيف تقوِّم اتِّجاهك نحو تقويم عمليَّة التدريس؟ فكان من أبرز النتائج أنَّ أعضاء هيئة التدريس يــرون أنَّ الســبب الأســاس

لاستخدام تقويم الطلبة لهم يعود لرغبتهم في الحصول على تغذية راجعة من طلبتهم عن تدريسهم، أو عـــن مقرَّراقم، وأنَّ تقويم الطلبة للتدريس يهدف إلى تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمعلومات المرتدَّة؛ لتحســـين التدريس والمقرَّر، والتعرُّف على أعضاء هيئة التدريس الذين يحتاج أداؤهم إلى تحسين، وتعيين أعضاء هيئـــة التدريس في مجالات التعليم التي يكونون فيها أكثر فاعليَّة، وتقديم معلومات لأبحاث المؤسَّسة حول فاعليَّـــة طرائق التدريس والمقرَّرات، وتوفير معلومات تُتَّخذ في ضوئها القرارات ذات العلاقة بالترقيـــة، والتعـــيين، والتثبيت، ومساعدة الطلبة في اختيار المعلِّم المناسب لهم.

ودراسة أبستين (Epstein,1985) هدفت إلى الموازنة بين تقديرات مديري المدارس وتقـــديرات أولياء أمور الطلبة لمستوى أداء المعلِّمين، وتحديد العوامل التي تؤثِّر في تقديرات كلٍّ منهم، وممَّا توصَّلت إليه الدراسة أنَّ أولياء الأمور ومديري المدارس يستخدمون معايير مختلفة عند حكمهم على أداء المعلِّمين أنفسهم داخل غرف الفصول، إذ أنَّ مديري المدارس يتأثَّرون في حكمهم على الأداء التدريسيِّ للمعلِّمين بعوامـــل المكان والزمان والأعمال الإضافيَّة التي يُكلَّف بها المعلِّم داخل المدرسة، والصلاحيَّات الإداريَّة المتاحة لهم، في حين أنَّ أولياء الأمور يتأثَّرون في حكمهم على الأداء التدريسيِّ للمعلِّمين بالعلاقات الاجتماعيَّـــة معهـــم، واتِّصالاتهم التي يقومون بها مع العائلات، إلى جانب خبرة الطلبة داخل غرف الفصول التي يعكسونها لأولياء أمورهم. وأوصت الدراسة بتبني معايير تقويميَّة عادلة وشاملة للحكم على أداء المعلِّمين؛ لتـــأثُّر الأحكـــام الفرديَّة لمديري المدارس والمشرفين التربويِّين بالملحوظات الصفيَّة القليلة، وأقدميَّة المعلِّمين، والسمعة الحســـنة أو السيئة عن بعضهم، وهذه جميعًا لا علاقة لها في تقويم المهارات التدريسيَّة للمعلِّم.

ومن الدراسات التي أبرزت أهميَّـــة دور الطلبـــة في تقـــويم أداء المعلِّمـــين دراســـة بـــورتن وكـــرول، (Burton&crull,1982) التي أُجريت في جامعة ميدويسترن؛ بغية معرفة مدى تأثُّر تقويم الطلبة بســـبعة

عوامل رئيسة هي: المحاضرة، والكتب المقرَّرة، وعرض الأفلام، والمشاريع المسحيَّة، وبنية المقرَّر، والتجربة في المرحلة الثانويَّة، والسنة الدراسيَّة بالجامعة، والتعرُّف كذلك على درجات تقويم المقرَّرات، من خلال خطط الطلبة في تسجيل مقرَّرات أخرى لامتداد موضوع المقرَّرات التمهيديَّة نفسها. وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (١٣١٤) طالبًا وطالبة، لثلاثة مقرَّرات تمهيديَّة، وجمعت المعلومات أثناء الأسبوع الأخير من نهاية الفصل الدراسيِّ، عن طريق استبانة وُزِّعت على الطلبة أثناء المحاضرات. وكان من نتائج الدراسة أنَّ رأي الطلبة في معلِّميهم له دور كبير في تقويمهم للمقرَّر بصفة عامَّة، وأنَّ أكثر الطرائق فاعليَّة لتحسين التدريس لا تحدث بالتطوير التقنيِّ أو بتعديل المناهج، ولكن بتحسين الممارسات التدريسيَّة لعضو هيئة التدريس.

أمَّا دراسة مارش وأوفرول (Marsh & Overall,1979) حول صدق تقويم الطلبة للتأثير التعليميِّ فقد أُجريت على إثر الجدل القائم بين جدوى الاعتماد على تقديرات الطلبة في ترقية المعلِّمين وعلى الشكِّ في فائدتها، بوصفها تغذية راجعة، ولصعوبة الاعتماد على هذه التقديرات معيارًا صادقًا للحكم على فاعليَّة التدريس؛ لعدم وجود مقياس شامل للتدريس الجيِّد، وقد اتَّخذت الدراسة تقديرات المعلِّمين لأنفسهم معيارًا للكشف عن مدى التوافق بين تقديرات المعلِّمين الذاتيَّة، وتقديرات طلبتهم لهم. وكان من نتائج الدراسة تأكيد صدق تقديرات الطلبة ودقَّتها؛ فقد تمَّ تقويم الطلبة لمعلِّميهم، وتقويم أداء المعلِّمين لأنفسهم، من خلال تدريسهم لمقرَّرين دراسيَّين. وأشارت نتائج التحليل العامليِّ إلى وجود أبعاد متشابهة في تقويم كلٍّ من الطلبة والمعلِّمين، وأنَّ معاملات الارتباط كانت معنويَّة، كما أنَّ الفروق بين المتوسطات كانت صغيرة جدًّا.

أمَّا دراسة دي ريمر (De remer,1994)فقد هدفت إلى الكشف عن تحديد الحاجات اللازمة لمعلِّمي العلوم في المدارس الحكوميَّة الثانويَّة في ولاية داكوتا الشماليَّة الأمريكيَّة؛ لتطوير التدريس، وقد

توصَّلت إلى أنَّ أقوى حاجات أولئك المعلِّمين هي معرفة التقنيات المرتبطة بمختلف الموضـــوعات العلميَّـــة، واكتساب المزيد من مهارات التعليم، ومهارات حلِّ المشكلات، وسبل إثارة دافعيَّة الطلبة نحو التعلُّم. وقـــد أجرى سيرلس وكوديكي (Searles & Kudeki,1987) دراسة اهتمَّت بتحديد مدى الاتِّفاق بـــين مديري المدارس والمعلِّمين حول مميِّزات معلِّم العلوم الفعَّال وصفاته، وذلك بالاستعانة بمعـــايير موضـــوعيَّة تقيس مميِّزات معلِّم العلوم الفعَّال، وطُبِّقت الدراسة على عيِّنة عشوائيَّة، تألَّفت من (٢٨) مـــديرًا، و (٨١) معلِّمًا للعلوم، وتوصَّلت الدراسة إلى حصر المجالات التي يمكن لمعلِّم العلوم أن يكون فعَّالاً وناجحًا فيهـــا، والتي يمكن استخدامها بوصفها قاعدة؛ لتوجيه الجهود نحو تحسين تدريس العلوم بصورة عامَّة، منها: التمكُّن من المادة العلميَّة، وسعة الاطِّلاع على المستجدَّات العلميَّة، وإتقان مهارات التدريس، والتفاعل مع الطلبة، واستخدام خبرة الطلبة في استنتاج الحقائق العلميَّة واستنباطها، ومراعاة الفروق الفرديَّة بين الطلبة، وإجراء التجارب العلميَّة، وتوضيح أهميَّة التجريب العلميِّ، واستخدام الأجهزة السمعيَّة والبصريَّة أثناء الشرح، وقوَّة الشخصيَّة، وتطبيق القوانين والتعليمات المدرسيَّة.

كما أورد راثس (Raths,1986) قائمة بالخصائص والسلوكيَّات التي يجـــب أن يتحلَّـــى بهـــا المعلِّمون؛ لما لها من أثر في مستوى أداء المعلِّم، وإقبال الطلبة على التعلُّم، مثل: الاستماع للطلبة، واحتـــرام التنوع والانفتاح، وتشجيع المناقشة والتعبير والتعلُّم النشط، وتقبُّل أفكار الطلبة وتثمينها، وإعطاء وقتًا كافيًا للتفكير، وتنمية ثقة الطلبة بأنفسهم، وإعطاء تغذية راجعة إيجابيَّة.

و هدفت دراسة كرستين (Christine,1983) إلى وصف خصائص المعلِّم الفعَّال، وتألَّفت عيِّنـــة الدراسة من (١٠٠) طالب من المرحلة الثانويَّة، و(٣٢) معلِّمًا من معلِّمي المرحلة نفسها، و(٥) إداريِّين في المدارس الثانويَّة. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ أفضل (١٠) خصائص للمعلِّم الفعَّال وفق ترتيب الطلبة هـــي:

يناقش الواجبات، ويشرح المادة الصعبة، ولا ينقل مشكلاته الشخصيَّة إلى حيز التأثير في الطلبة، ويصحِّح بدقَّة، ويضبط الفصل دائمًا، وودود، ويصغي لكلام الطلبة، ويساعدهم في الموضوعات الصعبة، ولا يسخر منهم، وأمين. في حين جاء ترتيب فئات التقويم الثلاث: (الطلبة، والمعلِّمون، ومديرو المدارس) مجتمعين لأفضل عشر خصائص للمعلِّم الفعَّال على الوجه الآتي: يستمتع بالتعليم، وأمين، ويضبط الفصل، ويناقش الواجبات، ولا ينقل مشكلاته الشخصيَّة إلى حيز التأثير في الطلبة، ويعامل الطلبة باحترام، ولا يسخر منهم، واتِّجاهاته إيجابيَّة، ويهتمُّ بعمله، ويصغي لكلام الطلبة. وقد كشفت الدراسة عن أنَّ الخصائص العشر ترتبط بالعناصر الرئيسة المقترحة لبناء أداة تقويم فاعليَّة المعلِّم، فعنصر الخصائص المهنيَّة مثلاً يرتبط بكلٍّ من الخصائص: أمين، واتِّجاهاته إيجابيَّة، ويهتمُّ بعمله. ويرتبط عنصر العمليَّات التعليميَّة بخاصيَّة: يستمتع بالتعليم، والإدارة الصفِّيَّة بخاصيَّة: يضبط الفصل، ويصغي لكلام الطلبة، كما يرتبط عنصر عمليَّات الضبط والمتابعة بخاصيَّة: يناقش الواجبات، بينما يرتبط عنصر العلاقات مع الطلبة بخصائص: لا ينقل مشكلاته الشخصيَّة إلى حيز التأثير في الطلبة، ويعاملهم باحترام، ولا يسخر منهم. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ الاتِّفاق في تحديد الخصائص الفعَّالة بين الطلبة والمعلِّمين أعلى من الاتِّفاق بين الإداريِّين وكلٍّ من الطلبة والمعلِّمين.

كما أشارت دراسة بينولا (Pinola,1982) إلى بعض المهارات والخصائص الشخصيَّة التي تُسهم في رفع مستوى أداء المعلِّم وتميُّزه التدريسيِّ ممثَّلة بممارسة قواعد ضبط السلوك بطريقة عادلة، واحترام خصوصيَّات الطلبة، والاهتمام بالتعلُّم، والاستمتاع بالتدريس، والتعامل بالأمانة، وترك الأسلوب الدفاعيِّ، ومراعاة الفروق الفرديَّة بين الطلبة، وإظهار معايير أكاديميَّة وشخصيَّة عالية.

أمَّا دراسة جيج (Gage,1972) فقد هدفت إلى تشخيص العلاقة بين أداء المعلِّم الفعَّال من جهة، والخلفيَّة العلميَّة للطلبة وتحصيلهم من جهة أخرى، ومن المهارات المهمَّة التي أشارت إلى وجود علاقة بين

أداء المعلّم ووجهة نظر الطلبة المستندة إلى خلفيّته العلميّة وتحصيلهم الدراسيّ ما يلـي: مهـارة توضيـح الأهداف المتوقّعة لعمليّة التعليم للطلبة؛ لأنّها تشجّعهم على زيادة الانتباه والتركيز، وتساعدهم على زيادة التحصيل، ومهارة إشعار الطلبة بأهميّة الموضوع الذي سيتمّ تعلّمه، عن طريق توضيح ما سيحقّقونه، وربط ذلك بحياتهم اليوميّة؛ لأنّه يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد والانتباه، ومهارة التنويع في أسـاليب وطرائـق التدريس، والوسائل التعليميّة، والبيئة، الصفّيّة، وأثر ذلك في تعزيز سلوك الانتباه وزيادة الاهتمام والتشويق للتعلّم، ومهارة ممارسة النشاطات العمليّة، كالرحلات العلميّة، والأندية، والمعارض، والمتاحف، التي يجب أن يُنظر إليها امتدادًا لمختبر المدرسة؛ لما لها من دور كبير في تحقيق الأهداف التربويّـة، وبخاصّـة الانفعاليّـة والمهاريّة منها.

أمّا دراسة قراملتش (Gramlich,1993) فقد هدفت إلى تحديد علاقة تقـويم الأداء التدريسـيّ للمعلّمين بالدرجة النهائيّة للطلبة، ومن أبرز ما توصّلت إليه الدراسة وجود علاقة ارتباطيّة ضـعيفة بـين تقديرات الطلبة للمعلّمين الذين يُدرِّسونهم وبين الدرجات النهائيّة التي حصل عليها الطلبة. أمّا مقالة شارون (Sharon,1993)، التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين تقويم المشرف التربويّ لأداء المعلّم وتحصيل الطلبة، وتحديد دور الطلبة في تقويم أداء المعلّم، واختلاف نظرتهم إلى المعلّم الذي يُعدِّل من أسلوبه، وفق مسـتوى تحصيلهم، فقد بيّنت أنّ الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يفضّلون المعلّمين الذين يقومـون بتعـديل أسـاليب تدريسهم ووسائلهم التعليميّة أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المتدنّي. وأشار شارون إلى أنّ ونستن وآخرين (Wenisten et al) في مقالته التي توضّح إدراك الطلبة لممارسات المعلّمين المختلفة، قد توصّلوا إلى أنّ الطلبة يدركون ممارسات المعلّم وسلوكيّاته، ويحكمون عليها؛ كما أنّهم حسّاسون جدًّا لمشاعر المعلّمين نحـوهم، ولو أخفى المعلّمون مشاعرهم الحقيقيّة.

وقد أجرى جونز (Jones,1991) دراسة هدفت التعرُّف على مدى تأثير التدريب في تقويم الأداء الصفّيِّ، وتعريف المعلّمين بفنِّ التدريس. وتشكّلت عيِّنة الدراسة من (٣٩) معلّمًا للعلوم، منهم (١٦) معلّمًا مُدرَّبًا، و(٢٣) معلّمًا غير مُدرَّب، و(٣٠) معلّمًا للغة الإنجليزية، منهم (١٥) معلّمًا مُدرَّبًا، و(١٥) معلّمًا غير مُدرَّب. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة معنويَّة بين المعلّمين المدرَّبين على الأداء الصفّيِّ، وغير المدرَّبين، وأظهرت كلتا المجموعتين نماذج تدريسيَّة متشابهة. أمَّا عن المعرفة بفنِّ التدريس فقد أظهرت الدراسة فرقًا بين المجموعتين لصالح المعلّمين المدرَّبين. و لم توجد ارتباطات ذات دلالة بين أداء هؤلاء المعلّمين، وبين معرفتهم بفنِّ التدريس. وقد أجرى دانيلز (Daniels,1989) دراسته التي من نتائجها أنَّ التحسُّن في مستوى تحصيل الطلبة مرتبط بالتحسُّن في مستوى أداء المعلِّم الذي يتمُّ عن طريق التدريب والإرشاد.

أمَّا عن التحيُّز في تقويم الطلبة لفاعليَّة عضو هيئة التدريس فقد أجرى فردريك وسكير (Frederich & Scherr,1990) دراسة أظهرت أنَّ تقويم الطلبة لمعلّميهم يُعدُّ أداة مهمَّة، مع أنَّها قد لا تخلو من التحيُّز، إذ أنَّ عددًا محدودًا جدًّا من العوامل هي التي يمكن أن تؤثّر في تقويم الطلبة، وهذه العوامل مثل: مدى الاهتمام بالموضوع، ومتطلّبات المقرَّر وصعوبته، والدرجة المتوقَّعة في الاختبار، ونوع المقرَّر (إجباريّ، أو اختياريّ)

وقام تندال وآخرون (Tindal et al,1988) بدراسة تهدف إلى إيجاد العلاقة بين درجات تحصيل الطالب في العلوم، ودرجات أداء المعلّم، و تشكّلت عيِّنة الدراسة من (١٤) شعبة دراسيَّة من الصفِّ الثالث والرابع والخامس، وتراوحت أعداد الطلبة فيها بين (٢٥-٣٥) طالبًا، وبعد تدريسهم لمدة (٨) أيَّام متتالية، تمَّ إجراء اختبار تحصيليٍّ موضوعيٍّ، يتألّف من (٤٦) فقرة، تغطي محتوى الدروس التي تعلّمها الطلبة، كما

تمّ استخدام اختبار أيوا (Iwa-Test) للمهارات الأساسيّة. وقد أفصحت نتائج الدراسة عن أنّ الارتباط بين الدرجة الكلّيّة في اختبار أيوا للمهارات الأساسيّة وتحصيل الطلبة في الاختبار الذي أُجري لهم لم يكن دالاً إحصائيًّا، وأنّ فعاليّة مهارات المعلّمين في إحداث تأثير كبير في تحصيل الطلبة بصورة إيجابيّة كانت عالية وأكبر ممّا هي متوقّعة.

أمّا دراسة ريجينا (Regina,1987) فتناولت اختبار الكفاءة، والتقويم الإداريّ، وتقويم الذات، وتحصيل الطلبة، بوصفها أدوات لقياس فاعليّة المعلّم؛ بغية تحديد مؤشّرات تنبؤيّة بأداء المعلّم في الرياضيّات، ولتحقيق غرض الدراسة تمّ اختبار العلاقة بين أداء المعلّم في الرياضيّات، وبين التقديرات الإداريّة، وتقدير المعلّم لذاته، وتحصيل الطلبة في هذا المقرّر، وطُبّقت الدراسة على عيّنة قوامها (٢٦) معلّمًا، و(٤٨٤) طالبًا في المرحلة الإعداديّة، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ هناك علاقة ارتباطيّة بين تحصيل الطالب في الرياضيّات، وكلٍّ من تقويم أداء المعلّم لذاته، وأداء المعلّم في الرياضيّات.

وحول تحديد علاقة مستوى تحصيل الطلبة بمستوى أداء المعلّم فقد كشفت دراسة هيرتل (Haertel,1986) عن أنّ درجات تحصيل الطلبة من مؤشّرات الحكم على أداء المعلّم، وأنّ التقويم الذي يُعتمد عليها يؤدّي إلى مخاطر مهمّة، أبرزها: تشجيع المعلّمين على اتّباع ممارسات تدريسيّة ضعيفة، والابتعاد عن الأهداف التي يركّز عليها المنهج؛ لئلا يتأثّر مركزه الوظيفيُّ بنتائج طلبته، وأنّ الاختبارات المعياريّة لتحصيل الطلبة تعتمد على عوامل متعدّدة، معظمها لا يستطيع المعلّمون ضبطها، وتؤثّر فيها عوامل أخرى: كالفروق الفرديّة بين الطلبة، واختلاف قدراتهم المعرفيّة، ودوافعهم الكلّيّة للتعلّم، وتباين بيئاتهم الاجتماعيّة. وأنّ التقويم العادل لأداء المعلّمين يعتمد على معايير عدّة، أهمّها: إمكانيّة قياس مسؤوليّات

المعلّمين التدريسيَّة، ومدى تزويد المعلّمين بالمواد التعليميَّة، والتسهيلات الماديَّة والمعنويَّة، ونوعيَّة التـــدريب، الذي يتلقّاه جميع المعلّمين؛ خدمة لتدريس المنهج.

أمَّا دراسة هويت (Hewitt,1985) فكانت حول تحديد العلاقة بين سلوك المعلّـــم في أدائـــه في الفصل، وتحصيل الطلبة في نشاطات مواد العلوم الأساسيَّة في المرحلة الابتدائيَّة، استخدمت الدراســـة أداة تقويم خاصَّة بأداء المعلّم، ونفّذت عن طريق تدريس وحدة علوم أساسيَّة، مكوَّنة مـــن (١٠) دروس، قـــام بتدريسها (١١) معلّمًا من معلّمي صفوف المرحلة الابتدائيَّة: من الصفّ الثالث إلى الصفّ السادس، وتمّت خلال ذلك مراقبة كلّ معلّم (عيّنة الدراسة)، ووُضع له تقدير حول إدارة الفصل، وسلوكه، بشكل عامٍّ، ثمّ وُوزنت نتائج سلوك المعلّم الخاصّ بإدارة الفصل وسلوكه العامّ في الفصل بتحصيل طلبة الصفّ نفسه، كما أُجريت موازنة بين تصوُّرات الطلبة عن سلوك المعلّم وتقديرات المراقب مع التحصيل الذي تمّ قياسه عـــن طريق إجراء اختبار بعديّ. وقد بيَّنت الدراسة أنَّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين تقديرات المـــراقبين لسلوك المعلّم وتحصيل طلبته، بينما لم تكن تصوُّرات الطلبة مؤشّرًا جيّدًا دالاً على التحصيل، كما هو الحال لتقدير المراقبين المدرّبين، وأظهرت أنَّ هناك علاقة معتدلة (متوسطة) بين تقدير المراقبين، وتقـــدير الطلبـــة، لسلوك المعلّم، عندما تمّ تحليلها على المستوى الفرديّ، بينما لم تكن هناك علاقة بين تقدير المراقبين، وتقدير الطلبة، لسلوك المعلّم عندما تمّ تحليلها على المستوى المتوسط للصفّ.

ومن أجل تحديد نوع العلاقة بين تحصيل الطلبة وتقدير أداء المعلّم، أجرى تـــيري (Terry,1983) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين تحصيل الطلبة الذين يُدرّسهم معلّمون، وُضعت لهم تقديرات متدنّية، وتحصيل الطلبة الذين يُدرّسهم معلّمون، وُضعت لهم تقديرات عالية، ولتحقيق غرض الدراســـة تمّ اختيـــار (٦٠) معلّمًا من معلّمي الرياضيَّات، الذين يُدرّسون الصفوف: من الثاني حتى السادس، ثمّ شرع مقوّمـــون

بتقويم أداء كلّ معلّم من هؤلاء، باستخدام أداة تقويم خاصّة، كما أُجريت اختبارات تحصيليّة للطلبة الذين يُدرِّسهم معلّمو الرياضيّات المشمولون بالدراسة، وقد تمّ ترتيب المعلّمين (عيِّنة الدراسة) حسب تقـديرات الأداء التي حدَّدها المقوِّمون، كما تمّ تحديد فهرس متوسط الوسائل التدريسـيَّة لأعلـى (٤٠%)، ولأدنى (٤٠%) من المعلّمين من مجتمع الدراسة. وقد دلّت النتائج على أنّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بـين مستوى التحسُّن في الرياضيّات للطلبة الذين درسوا عند معلّمين حصلوا على تقديرات عاليـة في الأداء، أو الطلبة الذين درسوا عند معلّمين حصلوا على تقديرات متدنِّية في الأداء.

وحول أسباب تقويم الطلبة للتدريس، ونتائجه أظهرت خلاصة دراسة هيلدبروند (Hildebrond,1971) أنّ تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لا يختلف باختلاف جنس الطلبة، ومستواهم التعليميّ، ومعدلاتهم التراكميَّة، أو تحصيلهم الدراسيّ؛ ممّا يعني تمتُّع تقويمات الطلبة بنوع من الثبات النسبيّ والموضوعيَّة بوجه عامّ.

٤ : ٣ الدراسات العربيَّة

اهتمَّت دراسة بني خلف (١٩٩٤) بتحديد مستوى أداء معلّمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في الأردن، وموازنته بمعيار الأداء (٧٠ %)، وتألَّفت عيِّنة الدراسة مـن (٩١٨) طالبـًا وطالبة من (٣٦) مدرسة حكوميَّة، وتمّ استخدام استبانة حوت (٦٦) فقـرة، واسـتخدمت المتوسـطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والأهميَّة النسبيَّة، واختبار(ت)، وتحليل التباين الثنائيّ على التحليل العامليّ (٢×٣)، ومعامل ارتباط بيرسون. وكشفت نتائج الدراسة عن أنّ مستوى أداء معلّمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ (٦٨,١٥ %) وهو أقلُّ من معيار الأداء (٧٠%)، ومـن أبـرز توصـيات

الدراسة استقصاء العلاقة بين تقويم أداء المعلِّم لذاته، وتقويم كلٍّ من المشرف التربويِّ، ومدير المدرسة، والمعلِّمين الزملاء، وأولياء الأمور.

أمَّا دراسة الشقيريِّ (١٩٩١) فقد هدفت إلى التعرُّف على العلاقة بين تقويم كلٍّ من: المشرف التربويِّ، ومدير المدرسة، للأداء الصفِّيِّ للمعلِّم، وتألَّف مجتمع الدراسة من معلِّمين ومعلِّمات في بعض المدارس الأساسيَّة والثانويَّة الحكوميَّة في الأردن، ممَّن يُدرِّسون المواد التعليميَّة التالية: التربية الإسلاميَّة، واللغة العربيَّة، واللغة الإنجليزيَّة، والرياضيَّات، والاجتماعيَّات، والعلوم، للعام الدراسيِّ ١٩٨٩/١٩٩٠م، وتمَّ اختيار عيِّنة الدراسة بطريقة عشوائيَّة، قوامها (٤٣٢) معلِّمًا ومعلِّمة، واستخدم الباحث تقادير تقارير الزيارات الصفِّيَّة الإشرافيَّة، وتقادير تقارير زيارات مدير المدرسة الصفِّيَّة للمعلِّم نفسه؛ لمعرفة العلاقة بين تقويم كلٍّ: من المشرف التربويِّ، ومدير المدرسة، للأداء الصفِّيِّ للمعلِّم. واستخدم معامل بيرسون، وتحليل التباين الثلاثيِّ، واختبار نيومان –كولز؛ للمقارنات البعديَّة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين تقدير المشرف التربويِّ ومدير المدرسة لأداء المعلِّم نفسه، وإن كانت العلاقة منخفضة .

وأجرى عودة (١٩٨٨) دراسة تهدف إلى تحديد علاقة التقويم الذاتيِّ للمعلِّم بتقويم طلبته لأدائه، وقد صُمِّم لذلك ثلاثة نماذج، استخدمت للحكم على مدى فعاليَّة الممارسات التدريسيَّة للمعلِّمين في ثلاثة تخصُّصات مختلفة، هي: العلميَّة، والأدبيَّة، والمهنيَّة. ولكلِّ نموذج صورتان: إحداهما موجَّهة إلى المعلِّم، والأخرى: إلى طلبته، مع المحافظة على تشابه الممارسات التدريسيَّة في الصورتين. تطوَّع (٤٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك؛ ليقوِّم كلٌّ منهم الممارسات التدريسيَّة في أحد التخصُّصات التي يُدرِّسها تقويمًا ذاتيًّا، إلى جانب تقويمها من طلبة التخصُّص نفسه. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات موجبة وعالية إحصائيًّا، كما أشارت النتائج إلى أنَّ الاعتماد على التقديرات من جانب واحد في

الحكم على مدى فاعليَّة الممارسات يبدو مضلِّلاً؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين هذه المتوسطات لصالح التقديرات الذاتيَّة للمعلِّمين.

كما أنَّ زيتون والحباشنة (١٩٨٥) أجملا في دراستهما أبرز مجالات تقويم الأداء التدريسيِّ التي تتمثل في: نواتج التعلُّم ومخرجاته، ومدى تحقُّق الأهداف التعليميَّة المرغوبة، كما يظهر فعلاً في معارف الطلبة، وسلوكهم، وأفكارهم، ووجدانهم، وصفات المعلِّم الشخصيَّة، والعمليَّة، وخصائصه، وانعكاسها على أدائه، وفاعليَّة تدريسه، والقدرة على الإثارة الفكريَّة (العلميَّة) العقليَّة لدى الطلبة، والعلاقة البينيَّة (الشخصيَّة) معهم، والسلوك التدريسيِّ الصفِّيِّ للمعلِّم، ومهاراته التدريسيَّة، خاصَّة المهارات التدريسيَّة الأساسيَّة الثلاث: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وخدمة المجتمع، والنشاطات المهنيَّة الأخرى، للمعلِّم، والاستفتاءات الذاتيَّة.

كما هدفت دراسة ناصف وآخرين (٢٠٠٢) إلى إبراز الدور الأكاديميِّ، والاجتماعيِّ، والسياسيِّ، والأخلاقيِّ، الذي ينبغي أن يقوم به المعلِّم داخل المدرسة، والعوائق التي تحول دون قيامه بهذا الدور. وطُبِّقت الدراسة على(١٥٠) معلِّمًا ومعلِّمة من محافظات مختلفة في مصر، وأسفرت نتائج دراستهما عن أبرز المجالات التي يجب أن يقوَّم أداء المعلِّمين على أساسها، وهي: التمكُّن من مادة التخصُّص، والتخطيط للدرس، ومهارات التدريس، وإدارة الفصل، واستخدام الوسائل التعليميَّة، والتقويم المستمرّ للطلبة.

وقد قامت النجَّار (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى تقويم أداء معلِّمي الجغرافيا في المرحلة الثانويَّة في ضوء المهارات التدريسيَّة من وجهة نظر الطلبة. إذ تشكلت عيِّنة المعلِّمين من (٥٢) معلِّمًا ومعلِّمة من معلِّمي الجغرافيا بالمرحلة الثانويَّة في سلطنة عُمان، بنسبة (٢٣,٧%) من مجتمع الدراسة، تمَّ تقويم أدائهم من

قِبل طلبة الصفِّ الثالث الثانوي الأدبيِّ، البالغ عددهم ١٤٢٤ طالبًا وطالبة، بنسبة (١٧,٤%) من مجتمع الدراسة الأصليِّ. وأُعِدَّت استبانة حوت (٥٠) مهارة تدريسيَّة، موزَّعة على أربعة مجالات رئيسة، هي: تنفيذ الدروس، واستخدام الوسائل التعليميَّة، والتفاعل الصفِّيّ والتواصل مع الطلبة، والتقويم. وتمَّ استخدام عدد من المعالجات الإحصائيَّة، تمثَّلت في استخدام اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحاديِّ، واختبار شفيه للمقارنات البعديَّة، كما تمَّ استخراج المتوسطات الحسابيَّة؛ لتحديد الأهميَّة النسبيَّة للمهارات التدريسيَّة، وكشفت النتائج عن أنَّ مجالات تقويم الأداء المحدَّدة في الدراسة جاءت مرتبة تنازليًّا حسب أهمِّيَّتها النسبيَّة على النحو الآتي: تنفيذ الدروس، واستخدام الوسائل التعليميَّة، والتفاعل الصفِّيّ التواصل، والتقويم .

وهدفت دراسة الريامي (AL-Riyami,1996) إلى كيفيَّة تقويم تعلُّم الجغرافيا من وجهة نظر الطلبة، وتألَّفت عيِّنة الدراسة من كلِّ المدارس الثانويَّة التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، كما شملت الدراسة جميع معلِّمي الجغرافيا في هذه المدارس. واعتمد الباحث في تنفيذ هذه الدراسة الأسلوب الوصفيَّ، الذي تكوَّن من ثلاثة أجزاء: تحليل الكتاب المدرسيِّ، ودليل المعلِّم والتقارير، وملاحظة غرفة الفصل؛ لتوضيح الحالة الراهنة في أساليب التدريس، وتحديد مدى إدراك المعلِّمين للحالة الراهنة لتعليم الجغرافيا. وكان من أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة فيما يتعلَّق بتقنيات التدريس: أنَّ أغلب المعلِّمين والطلبة يعتمدون أسلوب المحاضرات القائم على التلقين والحفظ.

أمَّا دراسة دروزة (١٩٩٩)، التي هدفت إلى إبراز أهمِّيَّة الاستفادة من التقنيات التعليميَّة -التي تقع ضمن مهام المعلِّم – في الأداء التدريسيِّ، فقد أسفرت عن أنَّ من أبرز مهام المعلِّم في عصر الإنترنت التزوُّد بمهارات المصمِّم التعليميِّ؛ ليتسنى له تصميم المادة الدراسيَّة التي يُدرِّسها، ويُعدُّها، وينظِّمها، سواء أكان في نظام التعليم التقليديِّ أو في نظام التعليم عن بُعد.

وقد توصَّلت دراسة الفتلاوي (١٩٩٥)، التي هدفت إلى قياس أثر التدريب في أداء الطالب/المعلِّم إلى أنَّ المعلِّم الكفء يستطيع، عن طريق التدريس الفعَّال، تنمية مهارات عديدة لدى المتعلِّمين، مثل: المهارات العقليَّة، المتمثِّلة في: مهارة تحليل العلاقات والارتباطات، ومهارات التعليل والتعميم والتركيب، وإبداء الرأي، وإصدار حكم، ومهارات تطبيق ما تعلَّموه من حقائق ومعلومات ومفاهيم على مواقف وقضايا جديدة، والمهارات المتَّصلة بالتفكير العلميِّ والتفكير الناقد، والمهارات الحركيَّة، والمهارات الاجتماعيَّة.

كما أجرى الكندريُّ (١٩٩٤) دراسة حول تقويم كفايات معلِّمي اللغة العربيَّة في مدرسة الكويت الإنجليزيَّة؛ للوقوف على مدى تمكُّن المعلِّمين من الكفايات المتعدِّدة اللازمة لتدريس اللغة العربيَّة للعرب والأجانب بمراحل التعليم المختلفة، ولمعرفة تصوُّرات المعلِّمين وآرائهم حول تطوير اللغة العربيَّة في المدرسة. وقد اعتمدت الدراسة على أداة رئيسة، هي بطاقة الملاحظة التي اشتملت على كفايات عامَّة لجميع المعلِّمين، وكفايات خاصَّة بمعلِّمي المرحلتين: الابتدائيَّة والمتوسطة، وكفايات خاصَّة بمعلِّمي المرحلة الثانويَّة، وكفايات خاصَّة بمعلِّمي اللغة العربيَّة للأجانب، ومعوِّقات الأداء المتقن، ومقترحات تحسين الأداء. وقد استخرج صدق الأداة وثباها، ثمَّ طُبِّقت على جميع معلِّمي اللغة العربيَّة بمدرسة الكويت الإنجليزيَّة. وخرجت الدراسة بعدَّة نتائج، ملخصها أنَّ معلِّمي اللغة العربيَّة بمدرسة الكويت الإنجليزيَّة عامَّة متوسطو الأداء، ويحتاجون إلى التدريب على بعض الكفايات الأساسيَّة في التدريس مثل: صياغة الأهداف، والتخطيط الدوريّ وبناء الوحدات الدراسيَّة، وبناء الاختبارات، وأساليب التعليم الذاتيّ، واستخدام الوسائل التعليميَّة.

وأوضحت دراسة سلامة وعلاونة (١٩٩٢) أنَّ المشرفين التربويِّين، ومديري المدارس، والمعلِّمين، والطلبة، يرون أنَّ من أهمِّ خصائص المعلِّم الناجح: الديمقراطيَّة، والتسامح، ومشاركة الطلبة في اتِّخاذ

القرارات، والقدرة على تنويع أساليب التدريس، وقوّة الشخصيَّة، والذكاء، وسلامة العقل والجسم، والانتماء للمهنة وللمدرسة، والحماس الشديد لهما، والقدرة على مراعاة الفروق الفرديَّة، وامتلاك الأخلاق الفاضلة، والمبادئ المتَّزنة، وتقوى الله، والتأهيل العلميّ والمسلكيّ والإلمام بالأهداف والمناهج، والظهور بالمظهر اللائق. أمَّا عن الأدوار المطلوبة من المعلِّم الناجح في التدريس فقد أجملتها الدراسة بالآتي: التحضير المسبق للمادة التي يُدرِّسها، وتوزيع الأسئلة بالعدل، والتحلِّي بالأخلاق الفاضلة، والمبادئ المتَّزنة، والمحافظة على المظهر بشكل لائق.

كما سعت دراسة عبَّاس (١٩٨٦) إلى تحديد الكفايات التعليميَّة الأساسيَّة التي ينبغي توفُّرها لدى معلِّمي العلوم في المرحلة الإعداديَّة في الأردن، واعتمد معدُّها على عدَّة مصادر؛ لاشتقاق الكفايات، ووضعها في صورة استبانة، وتمَّ التأكُّد من صدقها. ومن أبرز نتائج هذه الدراسة تصنيف الكفايات، التدريسيَّة التي يجب توفُّرها لدى المعلِّم المؤهَّل لتدريس العلوم في المرحلة الإعداديَّة، في خمسة مجالات هي: التخطيط لتدريس العلوم، والاستراتيجيَّات التعليميَّة، والتفاعل مع الطلبة والعلاقات الحسنة، وتقويم الطلبة، واتِّجاهات معلِّم العلوم نحو المهنة، ومعارفه العلميَّة والمهنيَّة.

وفيما يتعلَّق بتأثير بعض المتغيِّرات في تقويم أداء المعلِّم كشفت دراسة النجَّار (٢٠٠١) عن أنَّ عوامل: الجنس، والجنسيَّة، والمستوى التحصيليّ، والمنطقة التعليميَّة، كان لها أثر في تقديرات الطلبة للمهارات التدريسيَّة اللازمة لمعلِّمي الجغرافيا في المرحلة الثانويَّة، إذ كان الفرق في التقديرات لصالح المعلِّمات والمعلِّمين العمانيِّين، والمناطق التعليميَّة الداخليَّة، كما تأثَّرت تقديرات الطلبة للمهارات التدريسيَّة لصالح الطلبة ذوي التحصيل الأعلى.

أمَّا دراسة عبدالجواد (١٩٩٧) فهدفت إلى تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي الدراسات الاجتماعيَّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسيِّ في ضوء الوعي الاجتماعيِّ، واستعمل الباحث بطاقة ملاحظة، شملت أربعة محاور، هي: سمات الشخص الواعي اجتماعيًّا، والمسؤوليَّة الاجتماعيَّة، والمسؤوليَّة التربويَّة، والوعي بمشكلات المجتمع المصريِّ، والقضايا المعاصرة. وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من مجموعتين: الأولى: تضمَّنت خرِّيجي كلِّيَّات الآداب، وضمَّت الثانية: خرِّيجي كلِّيَّات التربية. ومن أهمِّ نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في مستويات الأداء التدريسيِّ على محاور البطاقة الأساسيَّة بين خرِّيجي كلِّيَّات الآداب وخرِّيجي كلِّيَّات التربية في قياس أبعاد الوعي الاجتماعيِّ، لصالح خرِّيجي كلِّيَّات التربية.

كما أنَّ دراسة بني خلف (١٩٩٤) استقصت أثر مستوى تحصيل الطلبة وجنسهم في تقويمهم لأداء معلِّمي العلوم. ومن أبرز النتائج التي أظهرتها الدراسة أنَّ هناك فرقًا ذا دلالة إحصائيَّة بين تقويم طلبة الصفِّ العاشر الأساسيِّ لمستوى أداء معلِّمي العلوم يعزى إلى اختلاف جنس الطلبة لصالح الإناث، بينما لم تجد الدراسة ذاتها فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة يمكن أن تعزى إلى اختلاف مستويات تحصيل الطلبة في العلوم، أو إلى تفاعل أثري: مستويات تحصيل الطلبة مع الجنس، و لم تجد الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين علامة (تحصيل) طالب الصفِّ العاشر في مواد العلوم، ومستوى تقويمه لأداء معلِّمي العلوم. وأجرى زيتون ومنيزل (١٩٩٤) دراستهما، التي تهدف إلى تقصي العوامل المؤثِّرة في تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنيَّة، إذ توصَّلت إلى أنَّ مستوى تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة لا يختلف باختلاف الجنس، أو المستوى التعليميِّ، أو التخصُّص، ولا بين التفاعلات بين هذه العوامل باستثناء التفاعل بين الجنس والتخصُّص.

كما اتَّضح من دراسة الشقيريّ (١٩٩١) أنَّ تقدير المشرفين التربويّين، ومديري المدارس لأداء المعلّمين يرتبط بعلاقة طرديَّة مع عدد سنوات خبرات المعلّمين، ومؤهّلاتهم العلميَّة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود أثر لتدريب المعلّم في نتائج تقويم المشرف التربويّ، ومدير المدرسة لأدائه. أمَّا دراسة حمدقة (١٩٩١) فقد هدفت إلى معرفة ما إذا كان معلّمو العلوم في المرحلة الأساسيَّة في مدارس منطقة إربد التابعة لوكالة الغوث يتَّصفون بخصائص المعلّم الأنموذج، وعلاقة ذلك بتحصيل الطلبة، وباختلاف الخبرة، والمؤهَّل العلميّ، والدورات. ولتحقيق غرض الدراسة تمّ تطوير أربعة معايير، الأوَّل: للحكم على كفاءة المعلّم عن طريق مدير المدرسة، وتألَّف من (٥٢) فقرة، شملت ثمانية مجالات تدريسيَّة. أمَّا الثاني: فتعلَّق بأداء المعلّمين والمعلّمات، واختبارهم للمفاهيم العلميَّة، في حين تمثَّل المعيار الثالث بتقرير المشرفين التربويّين ومديري المدارس، أمَّا المعيار الرابع فكان بتلقّي المعلّم لرسائل شكر على أداء متميِّز قام به. وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٢٩) معلّمًا ومعلّمة. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أنَّ النسبة المئويَّة لنجاح طلبة المعلّمين، الذين توفَّرت فيهم صفات المعلّم الأنموذج، في الاختبارات التحصيليَّة التي تمَّ تطبيقها تراوحت بين (٩١,٧-٩٧,٧%)، وكان متوسط درجات الطلبة مرتفعًا، حيث تراوح الوسط الحسابيُّ لدرجاتهم بين (٦٩-٨٠) درجة للصفوف التي طُبِّق عليها الاختبار. وأجرى الربضي (١٩٩٠) دراسة عن تقويم أداء المعلّمين اعتمادًا على مستوى تحصيل طلبتهم، وقد توصَّلت إلى أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين تحصيل الطلبة في الاختبارات القبليَّة، تعزى إلى طريقة التدريس.

وقام الخليلي وصباريني (١٩٨٧) بدراسة تحليليَّة لتقارير المشرفين التربويّين عن معلّمي العلوم بالمرحلة الثانويَّة بالأردن، كان الهدف منها الكشف عمَّا إذا كانت تقارير مشرفي العلوم عن معلّمي العلوم، في هذه المرحلة، تُعبِّر عن واقع العمليَّة التعليميَّة، ومدى تأثُّر تقويم المشرف التربويّ لأداء المعلّم بخبرة المعلّم،

أو بمؤهّله، أو بتدريبه، وشكّلت عيّنة الدراسة (١٦١) تقريرًا من تقارير مشرفي العلوم؛ لتحقيق هذا الهدف، كما أُجريت مقابلات مع بعض المشرفين التربويّين، ممّن وضعوا هذه التقارير، ومن أبرز النتائج أنّ تقديرات المشرف التربويّ لأداء معلّم العلوم لا تتأثّر بخبرة المعلّم، أو بمؤهّله، أو بتدريبه، باستثناء تأثير متغيّر حضور الدورات في مجال التخطيط، لصالح من يحضر الدورات.

ولتحديد مدى وجود علاقة بين تحصيل الطلبة، وتقديرات مديري المدارس لأداء المعلّمين، وأثر العلاقات الشخصيّة بين مديري المدارس والمعلّمين في تلك التقديرات توصّلت دراسة كلٍّ من: القواسمة (١٩٨٦) ودراسة خشروم (١٩٨٣) إلى أنّه لا توجد علاقة تُذكر بين تقديرات أداء المعلّمين، وتحصيل الطلبة. كما لا يوجد فرق بين تقويم مديري المدارس، وبين تقويم المشرفين التربويّين لأداء المعلّمين أنفسهم، كما أشارت النتائج إلى أنّ تقديرات مديري المدارس، والمشرفين التربويّين لأداء المعلّمين تتأثّر سلبًا أو إيجابًا بالعلاقات الشخصيّة القائمة بين كلٍّ من: مديري المدارس، والمشرفين التربويّين وبين المعلّمين.

كما أنّ دراسة سلمان (١٩٧٧) هدفت إلى تقويم فاعليّة معلّم معهد إعداد المعلّمين؛ لتحسين أدائه، ولتعريف طلبة المعهد بالصفات التي ينبغي توفُّرها في المعلّم الجيّد، وقياس علاقة بعض العوامل بفاعليّة المعلّم مثل: جنس المعلّم، وعمره، وتخصُّصه، وجنس الطلبة، ومستواهم الدراسيّ، وتخصُّصهم. وتكوّنت عيّنة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في معهد تدريب عمّان التابع لوكالة الغوث، وعددهم (٦٥٠) طالبًا وطالبة. وقد بيّنت النتائج أنّه لا يوجد أثر لاختلاف جنس الطلبة، أو مستواهم، أو جنس المعلّمين، أو أعمارهم، أو مؤهّلاتهم، أو نوع المقرّرات: (مقرّرات التخصُّص والمقرّرات العامّة)، أو طبيعة المقرّرات في تقويمهم لفاعليّة معلّميهم.

٤ : ٤ الدراسات المحلية

ومن الدراسات المحليَّة التي هدفت إلى تقصي اتِّجاه مشرفي العلوم الاجتماعيَّة، ومعلِّميها نحو نظام التقويم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، دراسة العاصم (Al Asem,2003) التي كشفت عن أنَّ المشرفين التربويِّين الذين يقوِّمون أداء المعلِّمين غير راضين عن كثير من معايير القياس التي يقوم عليها نظام تقويم أداء المعلِّمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة، وأنَّ المعلِّمين والمشرفين التربويِّين يعتقدون أنَّ نظام التقويم لا يعكس الصورة الحقيقيَّة لقدرات المعلِّمين، وأنَّه غير قائم على نواتج التدريس، كما أشارت النتائج إلى أنَّ المعلِّمين والمشرفين التربويِّين لا يهتمُّون بما تتضمَّنه استمارة التقويم من عبارات، وما ينتج عنها، ويعتقدون أنَّها غير واضحة، ويعتقدون أنَّ المعلِّمين لا يستفيدون بما فيه الكفاية من نظام تقويم أدائهم، ويرون ضرورة تحسين إجراءات نظام تقويم أداء المعلِّمين وأداة التقويم.

وعن مدى فعاليَّة استمارات تقويم الأداء الوظيفيِّ للمعلِّمات في الرئاسة العامَّة لتعليم البنات قامت الدخيل (١٩٩٧) بتصميم استبانة، ضمَّنتها عددًا من المحاور، وطبقت الباحثة دراستها على جميع مديرات المدارس الثانويَّة بمدينة الرياض، البالغ عددهن (٦٦) مديرة، وعلى (٥٠ %) من المشرفات الفنِّيَّات بمدينة الرياض، وشكَّلن حوالي (٢١٢) مشرفة. ترصَّلت الدراسة إلى أنَّ أهمَّ مشكلات تقويم الأداء تتمثَّل في: عدم اطِّلاع المعلِّمة على تقويم أدائها الوظيفيِّ من وجهة نظر المشرفات التربويَّات، وقلَّة المتابعة لما تسفر عنه نتائج عمليَّة تقويم الأداء من وجهة نظر المديرات، والشعور بعدم جدوى عمليَّة تقويم الأداء الوظيفيِّ، لكنَّه واجب، لا بدَّ من أدائه (من وجهة نظر المشرفات التربويَّات والمديرات)، وعدم الاهتمام بأخذ آراء المشرفات التربويَّات والمديرات عند تعديل لائحة تقويم الأداء الوظيفيِّ، وقلَّة الإسهام في عقد اللقاءات

الدوريَّة لمناقشة تقويم الأداء، وقلَّة الإسهام في تدريب المشرفات التربويَّات والمديرات على الأساليب الحديثة لتقويم الأداء.

وقام الغامديُّ (١٩٩٩) بدراسة استهدفت تحليل محتوى النموذج المستخدم لتقويم أداء المعلِّم في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة ونقْدِه، والكشف عن واقع تطبيقاته الميدانيَّة من قِبل مستخدميه من مشرفين تربويِّين، ومديري المدارس. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ والنقديَّ لعيِّنة الدراسة، المكوَّنة من (٩٠٨) بطاقات لتقويم أداء معلِّمين بمنطقة الرياض. وتوصَّلت الدراسة إلى عدَّة نتائج، لعلَّ من أهمِّها: أنَّ المعلِّمين حصلوا على درجات عالية في محور الأداء الوظيفيِّ (٨٧%)، ودرجات عالية جدًّا في محور الصفات الشخصيَّة (٩٨,٢%)، ومحور العلاقات (٩٩,٥%)، وأنَّ (٩٩,٤%) من عيِّنة الدراسة حصلوا على تقدير ممتاز، في حين كانت نسبة الحاصلين على تقديرات: جيِّد جدًّا، وجيِّد، ومرضٍ، وغير مرضٍ مجتمعه لا تتجاوز (٠,٦%).

وفي دراسته التي اهتمَّت بتحديد الكفايات التعليميَّة اللازمة لمعلِّمي الرياضيَّات بالمرحلة الثانويَّة من وجهة نظر معلِّمي الرياضيَّات، والمشرفين التربويِّين، والأساتذة المختصِّين بكلِّيَّة التربية، توصَّل العابد (١٩٩٨) إلى بعض الكفايات التعليميَّة اللازمة لمعلِّمي الرياضيَّات بالمرحلة الثانويَّة مثل: إعداد البيئة الصفِّيَّة، والتهيئة للدرس، وتنظيم المادة العلميَّة والتدرُّج في طرحها، ومهارات طرح الأسئلة، ومراعاة الفروق الفرديَّة، وتنفيذ التقويم المناسب؛ لمعرفة تحقُّق أهداف الدرس، والحضور في الأوقات المحدَّدة، وتطبيق التعليمات، وإجراء التقويم وفق الأسس العلميَّة، والاستفادة من نتائج التقويم في تحسين عمليَّة التعلُّم لدى الطلبة.

وقام المدخليُّ (١٩٩٦) بدراسة ميدانيَّة بمدينة الرياض، كان من أهدافها التعرُّف على فعاليَّة الدور الذي تقوم به مجالس الآباء والمعلِّمين في العمليَّة التربويَّة. وكان من نتائجها أنَّ نسبة المشاركين في (مجالس الآباء) عالية فيما يخصُّ أولياء أمور الطلبة المتفوِّقين دراسيًّا، بينما كانت ضعيفة جدًّا فيما يخصُّ أولياء أمور الطلبة المتأخرين دراسيًّا. كما كشفت الدراسة عن أنَّ أولياء الأمور يرون أنَّ أهمِّيَّة مجالس الآباء تتمثَّل في متابعة الجانب السلوكيِّ، بينما يراها المعلِّمون في متابعة الجانب التحصيليِّ للطلبة.

وقام الجوير(١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تمكُّن معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج في المملكة العربيَّة السعوديَّة من أداء بعض مهارات التدريس الرئيسة، مستعينًا ببطاقة ملاحظة لأداء معلِّمي العلوم (عيِّنة الدراسة)، وقد أسفرت الدراسة عن أنَّ المجالات التي تشتمل على مهارات التدريس، التي ينبغي توفُّرها في المعلِّم بصفة عامَّة ومعلِّم العلوم على وجه الخصوص، تنحصر في ثلاثة مجالات فقط، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

وكشفت دراسة الشرقيِّ(١٩٩٣)، التي هدفت إلى تحديد المعوِّقات التي تواجه معلِّمي العلوم في أدائهم التدريسيِّ بالمرحلة الثانويَّة بمدينة الرياض، كشفت أبرز نتائجها عن ضعف الكفاءة العلميَّة لدى المعلِّمين، إلى جانب ضعف مهاراتهم في طرح المادة، وطرائق تدريسها. أمَّا دراسة التبيتيِّ (١٩٩٣)، التي هدفت إلى وصف بطاقة توجيه المعلِّم وتقويمه وتحليلها في ضوء الإطار النظريِّ لقياس الأداء وتقويمه، فقد بيَّنت أنَّه لا يوجد مسوِّغ مستمدٌّ من نظريَّات أو دراسات سابقة تؤيِّد عمليَّة اختلاف أوزان العناصر للكفايات الأساسيَّة في التدريس التي شملتها بطاقة التقويم. وأنَّ إشراك مدير المدرسة مع المشرف التربويِّ في عمليَّة تقويم أداء المعلِّم يؤدِّي إلى عدم الاستقلاليَّة في الدرجة، ومن ثمَّ عدم موضوعيَّتها.

أمَّا دراسة الجمعة (١٩٩٥)، التي هدفت إلى التعرُّف على مدى تطبيق معلِّمي الكيميـــاء بمحافظـــة الخرج لبعض المهارات المعمليَّة المبثوثة في كتاب الكيمياء للصفِّ الثالث الثانوي بطريقة صـــحيحة، فقـــد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ عدد المهارات التي مُورست بطريقة صحيحة (١١) مهارة فقط، في حين بلغ عدد المهارات التي لم تمارس إطلاقًا، أو مُورست بطريقة خاطئة (٧٩) مهارة، إلى جانب وجود انخفاض مستوى سرعة أداء معلِّمي الكيمياء للمهارات الموجودة في أداة الملاحظة. أمَّا البابطين (١٩٩٥) فقام بدراسة تهدف إلى التعرُّف على مدى أهمِّيَّة تطبيق طلبة التربية الميدانيَّة الكفايات التدريسيَّة اللازمة لمعلِّم المرحلتين: المتوسطة والثانويَّة، وذلك من وجهة نظر طلبة التربية الميدانيَّة والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التـــدريس في كلِّيَّـــة التربية بالرياض في جامعة الملك سعود، وقد توصَّلت الدراسة إلى أنَّ المجالات الرئيسة التي تُعدُّ أساسًـــا في تقويم أداء المعلِّم، هي: مجال إعداد الدرس، ومجال تنفيذه، والمجال الأكاديميّ، ومجال النموّ المهـــنيّ، ومجـــال العلاقات الإنسانيَّة، ومجال إدارة الفصل، ومجال التقويم.

وفي دراسته حدَّد العابد (١٩٩٨) بعض الخصائص الشخصيَّة للمعلِّم، ودوره المطلوب في التدريس. فذكر أنَّ المواصفات الشخصيَّة التي يشترك فيها معلِّم الرياضيَّات مع غيره من المعلِّمين تتمثَّـــل في: الصـــبر والحلم، والاستقامة، والأمانة، والصحَّة الجيِّدة، والتمكُّن من الإدارة الجيِّدة للفصل.

وفي دراسة رفاع (١٩٩٣)، التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي العلوم في مـــدارس المرحلة الثانويَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، بيَّن أنَّ أبرز الحاجات التدريبيَّة، كما يراها المعلِّمـــون أنفســـهم، تتمثَّل في تطوير مهاراتهم في استخدام الحاسب الآليِّ، والوسائل التعليميَّة. أما دراسة الحارثيِّ (١٩٩٣)، التي هدفت إلى التعرُّف على مدى فاعليَّة المشرف التربويِّ في تطوير بعض الكفايات التدريسيَّة لـــدى معلِّمـــي المواد الاجتماعيَّة بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلِّمين بمنطقة الطائف التعليميَّة، فقد كشفت عـــن: أنَّ

بعض المهارات (الكفايات) التدريسيَّة اللازمة للمعلِّمين حظيت باهتمام المشرفين التربويِّين والمعلِّمين ومن أبرزها: تشويق المعلِّم للطلبة، والقدرة على تكوين علاقات طيِّبة معهم، والتمكُّن من عرض المفاهيم والأفكار العلميَّة بوضوح، وتشجيع الطلبة على الهدوء والنظام أثناء الدرس، ومراعاة الفروق الفرديَّة بينهم، وجذب انتباههم باستثارة دافعيَّتهم للتعلُّم، واحترامهم وتقبُّل آرائهم، والقدرة على تنويع نبرات الصوت أثناء عرض الدرس، واختيار المكان المناسب للوقوف داخل الفصل، واستخدام نظرات العينين لمتابعة الطلبة، والاهتمام بأماكن جلوسهم داخل الفصل، وتنظيمهم، واستخدام أساليب مختلفة لتعزيز السلوك الإيجابيِّ لديهم، ومتابعة الأوضاع الماديَّة للفصل، وتقديم أنشطة تعليميَّة تشبع حاجات الطلبة، ورغباتهم، وتنمي مهاراتهم، ومعالجة مشكلاتهم بأسلوب علميٍّ. وقد اتَّفقت مع هذه النتائج ما توصَّل إليه النويصر (١٩٩٩) من نتائج في هذا المجال.

أمَّا دراسة العتيبيِّ (١٩٩٧) فقد هدفت إلى التعرُّف على دور الإشراف التربويِّ في تطوير كفايات معلِّمي العلوم الشرعيَّة بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلِّمين والمشرفين والتربويِّين بمدينة الرياض. وأسفرت نتائج الدراسة عن أنَّ المجالات التي يجب أن يقوَّم على أساسها المعلِّم تتمثَّل في: التخطيط والإعداد للدرس، وتنفيذه، والتقويم، وإدارة الفصل والتفاعل مع الطلبة، والنموّ المهنيّ للمعلِّم. وكشفت دراسة الجوير(١٩٩٦) عن أنَّ عدد مهارات الأداء التي توصَّل المعلِّمون في أدائها إلى مستوى التمكُّن المقترح (٨٠%) بلغ (٩) مهارات فقط، بينما بلغ عدد المهارات التي انخفض المعلِّمون في أدائها عن مستوى التمكُّن (٤٥) مهارة تدريسيَّة.

ومن الدراسات المحليَّة التي سعت لمعرفة أثر بعض المتغيِّرات ذات العلاقة بأداء المعلِّم في تقويم أدائه، دراسة الجوير (١٩٩٦)، التي توصَّلت إلى أنَّ معلِّمي العلوم الحاصلين على مؤهَّلات تربويَّة أكثر تمكُّنًا في

مهارات التخطيط والتقويم من معلّمي العلوم الذين ليست لديهم مؤهّلات تربويّة، في حين لم تجد الدراسة فرقًا في التمكّن من مهارات تنفيذ الدروس بين المؤهّلين تربويًّا وغير المؤهّلين من معلّمي العلوم، وأظهرت الدراسة أيضًا عدم وجود تأثير لخبرتهم التدريسيّة في أيٍّ من مهارات التخطيط أو التنفيذ أو التقويم.

٤ : ٥ تعليق الباحث

يتّضح من العرض السابق للدراسات اهتمام كثير من الباحثين بدراسة جوانب الأداء التدريسيّ للمعلّمين، فمنهم من اهتمَّ بجانب تقويم أداء المعلّمين، ومدى تمكّنهم من مهارات الأداء: (ناصف وآخرون، ٢٠٠٢ ؛ النجّار، ٢٠٠١ ؛العابد، ١٩٩٨ ؛ العتيبيّ، ١٩٩٧؛ الجوير، ١٩٩٦ ؛ Ostrandar,1996 ؛ البابطين، ١٩٩٥ ؛ Searles & Kudeki,1987 ؛ عبّاس، ١٩٨٦؛ زيتون والحباشنة، ١٩٨٥)، ومنهم من اهتمَّ بتحديد مجالات الأداء التي تتضمّن المهارات والكفايات، واهتمَّ بأدوات تقويم الأداء وتطويرها وموازنة وجهات النظر نحو أداء المعلّمين بين مختلف الأطراف المعنيّة بأدائهم المتمثّلة في: المعلّمين أنفسهم، والمشرفين التربويّين، ومديري المدارس، والطلبة، وأولياء الأمور (Al Asem,2003 ؛ عوض، ٢٠٠٣ ؛ الغامديّ، ١٩٩٩ ؛ الدخيل، ١٩٩٧ ؛ الجوير، ١٩٩٦ ؛ المدخليّ، ١٩٩٦ ؛ Ostrandar,1996 ؛ بني خلف، ١٩٩٤؛ الشرقيّ، ١٩٩٣ ؛ الثبيتيّ، ١٩٩٣ ؛ Messinger,1993 ؛ Sharon,1993 ؛ الشقيريّ، ١٩٩١؛ Tairab,1991 ؛Jones,1989 ؛ moses,1986 ؛ Epstein,1985 ؛ Burton & crull,1982 ؛ Marsh & Overall,1979)، ومنهم من حاول التعرُّف على الخصائص الشخصيّة للمعلّم، ودوره المرغوب فيه تربويًّا واجتماعيًّا في التدريس (دروزة، ١٩٩٩ ؛ النويصر، ١٩٩٩ ؛ العابد، ١٩٩٨ ؛ الفتلاويّ، ١٩٩٥ ؛ الجوير، ١٩٩٦ ؛ De remer,1994 ؛ الحارثيّ، ١٩٩٣؛ سلامة وعلاونة، ١٩٩٢ ؛ Searles & Kudeki,1987 ؛ Raths,1986 ؛ Pinola,1982 ؛ Gage,1972)، ومنهم

من سعى لمعرفة أثر بعض المتغيِّرات ذات العلاقة بأداء المعلِّم في تقويم أدائه (النجّار، ٢٠٠١ ؛ المـدخليّ، ١٩٩٦ ؛ الجـوير، ١٩٩٦ ؛ بـني خلـف، ١٩٩٤ ؛ زيتـون ومنيـزل، ١٩٩٤ ؛ Sharon,1993 ؛ Gramlich,1993 ؛ الشـقيريّ، ١٩٩١؛ حمدقـة، ١٩٩١ ؛ Jones,1991 ؛ الربضـيّ، ١٩٩١ ؛ Frederich & S cherr,1990 ؛ Daniels,1990 ؛ Tindal,1988 ؛ Regina,1987 ؛ الخليلـي وصباريني، ١٩٨٧ ؛ القواسمـة، ١٩٨٦؛ Haertel,1986 Hewitt,1985 ؛ خشـروم، ١٩٨٣ ؛ Terry,1983 ؛ سلمان، ١٩٧٧؛Hildebrond,1971).

ومن بين كلّ تلك الدراسات يتّضح أنّ دراسة النجّار (٢٠٠١) ودراسة بني خلف (١٩٩٤) همـا أقربها للدراسة الحاليَّة، إذ تناولتا موضوعها نفسه، فدراسة النجار (٢٠٠١) ركَّزت على تقويم الطلبة لأداء معلّمي الجغرافيا في المرحلة الثانويَّة في ضوء المهارات التدريسيَّة في سلطنة عُمان، وتناولت مدى تأثير جنس الطلبة، ومستوى تحصيلهم، والمنطقة التعليميَّة، وجنسيَّات المعلّمين، في تقديرات الطلبة للمهارات التدريسيَّة اللازمة لمعلّمي الجغرافيا في المرحلة الثانويَّة.

بينما ركَّزت دراسة بني خلف (١٩٩٤) على تقدير الطلبة لأداء معلّمي العلوم في الصفّ العاشـر الأساسيّ في الكرك بالأردن، ودرست أثر جنس الطلبة، ومستويات تحصيلهم في العلوم، وتفاعـل أثـري: مستويات تحصيل الطلبة مع الجنس في تقويم الطلبة لأداء معلّمي العلوم، أمّا الدراسة الحاليَّة فقد تميَّزت عـن تلكما الدراستين في تركيزها على تقدير الطلبة وأولياء الأمور معًا لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، وتناولها لمدى واسع من المتغيِّرات المتعلّقة بالطلبة، واستقصـاء أثرهـا في تقـويم مستوى أداء المعلّمين، تمثّلت في المتغيِّرات الآتية مجتمعة: جنس الطلبة، ومسـتوى تحصـيلهم الدراسـيّ، ومستوى علاقاتهم بالمعلّمين، ومستوى رغباتهم في الدراسة مع معلّميهم أنفسهم مرَّة أخـرى، وجنسـيَّات

معلّميهم، ونوع مؤهّلاهم، وخبراهم التدريسيَّة، والمادة العلميَّة (فيزياء، كيمياء، أحياء)، كما تناولت أثـــر بعض المتغيِّرات الخاصَّة بأولياء الأمور ممثَّلة في: اختلاف مهنة وليِّ الأمر، ومستوى تواصله مـــع المدرســـة، ومستوى متابعته لابنه أو ابنته في المترل.

ومن جانب آخر فإنَّ مضمونات الدراسات السابقة ستُوظف في تكوين تصوُّر واسع حول مفاهيم التدريس، والأداء، وكفايات التدريس،، ومهاراته، وخصائص المعلّمين الشخصيَّة، وموضوع تقـــويم الأداء، وتحديد مجالات تقويم الأداء، وما يندرج تحتها من مهارات، تخدم بناء أداتي الدراسة (الاستبانتين)؛ لمعرفـــة تقديرات الطلبة وأولياء أمورهم لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة.

٤ : ٦ خاتمة

تناول هذا الفصل الدراسات السابقة وما توصَّلت إليه من نتائج، وتبيَّن موقف الدراسة الحاليَّة منها، وسيتمُّ توظيفها في منهجيَّة الدراسة وإجراءاهما، وتعيين مجتمع الدراسة وعيِّنتها، بدءًا بإعـــداد أداتيهـــا، ثمَّ تطبيقهما، والتأكُّد من صدقهما وثباهما، والأساليب الإحصائيَّة التي ستُستخدم في معالجة بياناهما، وتمثّل هذه القضايا في مجملها مضمون الفصل الخامس المتعلّق بمنهجيَّة الدراسة وإجراءهما.

الفصل الخامس

منهجيَّة الدراسة وإجراءاتها

٥ : ١ مقدِّمة

يتضمَّن هذا الفصل وصفًا لمجتمع الدراسة وعيِّنته، ومتغيِّرات الدراسة، وأدوات جمع البيانات، وإجراءات التحقُّق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما، وخطوات تنفيذ الدراسة، وعرض الأساليب الإحصائيَّة التي اتُّبِعت في تحليل البيانات، والحصول على النتائج، التي من خلالها تمَّت الإجابة عن أسئلة الدراسة.

ولأنَّ طبيعة الدراسة تستوجب وصف الظاهرة، ثمَّ التعامل مع نتائج الوصف لتحليلها، والخروج بالاستنتاجات المناسبة، فقد اعتمدت الدراسة على الاستبانة، التي جُمِعت بواسطتها البيانات، ثمَّ استُخدم المنهج الوصفيُّ التحليليُّ، إذ تمَّ وصف الواقع، ثمَّ استُنبطت الاستنتاجات التي أسهمت في فهمه، واستخدمت لتفسير الأوضاع الملاحظة؛ بقصد تحسينها سندًا إلى ما أورده البحث التربويُّ في هذا المجال. (عبيدات، ١٩٩٦).

٥ : ٢ مجتمع الدراسة

يتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة التعليم العامِّ في مدارس المرحلة الثانويَّة الحكوميَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة: (الصفّ الأوَّل الثانويّ، والصفّ الثاني الثانويّ طبيعيّ، والصفّ الثالث الثانويّ طبيعيّ) للعامِّ الدراسيِّ ١٤٢٥/١٤٢٦هـ وأولياء أمورهم، وقد بلغ عدد الطلبة (٥٤٦٧٦١) طالبًا وطالبة، (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ)، وباعتبار تفرُّد كلِّ طالب أو طالبة بوليِّ أمره فقد بلغ مجتمع أولياء الأمور (٥٤٦٧٦١) وليّ أمر (للذكور والإناث)، والجدول (١) يوضِّح توزيع مجتمع الدراسة حسب المنطقة والجنس.

جدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة وعيِّنته من الطلبة وأولياء الأمور

حسب المنطقة التعليميَّة والجنس

		المناطق التعليميَّة					المجموع	النسبة
		الوسطى	الشماليَّة	الجنوبيَّة	الشرقيَّة	الغربيَّة		
مجتمع الدراسة	الطلبة	١٤٠٣٣٣	٤٧٨٠٦	٩٧٦٦١	٩٠٢٣١	١٧٠٧٣٠	٥٤٦٧٦١	%١٠٠
	أولياء الأمور	١٤٠٣٣٣	٤٧٨٠٦	٩٧٦٦١	٩٠٢٣١	١٧٠٧٣٠	٥٤٦٧٦١	%١٠٠
عيِّنة الدراسة	الطلبة	٩٩٦	٣٤٠	٦٩٣	٦٤٠	١٢١١	٣٨٨٠	%١٠٠
	النسبة	% ٢٥,٧	% ٨,٨	% ١٧,٨	% ١٦,٥	% ٣١,٢	% ١٠٠	
	أولياء الأمور	٩٩٦	٣٣٩	٦٩٣	٦٤١	١٢١٢	٣٨٨٠	%١٠٠

٥ : ٣ عيِّنة الدراسة

نظرًا لكثرة عدد أفراد مجتمع الدراسة، وصعوبة تطبيقها على المجتمع كلِّه، فقد قُسِّمت إدارات التربية والتعليم في المملكة خمس جهات وفق ما يأتي:

١) الوسطى: الرياض، والأفلاج، وحوطة بني تميم والحريق، والخرج، والدوادمي، والزلفي، وشقراء، وعفيف، والقويعية، والمجمعة، ووادي الدواسر، والقصيم، وعنيزة، والرس، والغاط، والبكيرية، والمذنب .

٢) الشماليَّة: حائل، وتبوك، والحدود الشماليَّة، والجوف، والقريَّات.

٣) الجنوبيَّة: عسير، وبيشة، ورجال ألمع، وسراة عبيدة، ومحايل، والنماص، والباحة، والمخواة، وجازان، وصبيا، ونجران.

٤) الشرقيَّة: الشرقيَّة، والأحساء، وحفر الباطن.

٥) الغربيَّة: مكَّة المكرَّمة، وجدَّة، والطائف، والقنفذة، والليث، والمدينة المنوَّرة، والعلا، والمهد، وينبع.

واُختير من كلٍّ جهة إدارة تعليميَّة تمثِّل بقيَّة الإدارات، وفي ضوء ذلك حُدِّدت الإدارات التعليميَّة الخمس وفق ما يأتي: (الوسطى: تعليم الرياض)، (الشماليَّة: تعليم تبوك)، (الجنوبيَّة: تعليم عسير)، (الشرقيَّة: تعليم الشرقيَّة)، (الغربيَّة: تعليم جدَّة)؛ لتمثِّل في مجموعها عيِّنة الدراسة.

وقد بلغ عدد الطلبة العيِّنة في الجهات الخمس (ممثَّلة بالإدارات الخمس المذكورة) وفق ما يوضِّحه الجدول (٢)، حسب إحصائيَّة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ).

وشكَّلت عيِّنة الدراسة ما نسبته (٠,٠٠٧١) من المجتمع الأصليِّ، وبالتالي فإنَّ العيِّنة تألَّفت من (٣٨٨٠) طالبًا وطالبة، و(٣٨٨٠) وليِّ أمر، وقُسِّمت العيِّنة على إدارات التربية والتعليم الخمس بشكل متعادل تقريبًا، حسب النسبة المحدَّدة (٠,٠٠٧١)؛ لتمثِّل كافة إدارات التربية والتعليم، انظر التوزيع المبيَّن في الجدول (١) لأفراد العيِّنة.

أمَّا المدارس التي طُبِّقت فيها الدراسة في كلِّ منطقة، فتمَّ اختيارها؛ لتكون من المدارس ذات الكثافة العالية بطريقة مقصودة؛ لضمان توفُّر أعداد كافية من الطلبة، أمَّا عدد المدارس في كلِّ منطقة فقد حُدِّد وفق عدد أفراد العيِّنة، حسب المعيار الآتي (للذكور والإناث):

١) إذا كانت نسبة عدد أفراد العيِّنة في إدارة التربية والتعليم إلى العدد الكليِّ لأفراد عيِّنة الدراسة: ١٠% فأقلّ طُبِّقت الدراسة في مدرسة واحدة.

٢) وإذا كانت نسبة عدد أفراد العيِّنة في إدارة التربية والتعليم إلى العدد الكليِّ لأفراد عيِّنة الدراسة يتراوح بين: (١٠% - ٢٠%) طُبِّقت الدراسة في مدرستين.

٣) وإذا كانت نسبة عدد أفراد العيِّنة في إدارة التربية والتعليم إلى العدد الكليِّ لأفراد عيِّنة الدراسة أكثر من: ٢٠%، طُبِّقت الدراسة في ثلاث مدارس.

وحيث بلغت النسبة في كلٍّ من الرياض وجدَّة أكثر من ٢٠%، وفي كلٍّ من عسير والشرقيَّة تراوحت بين: (١٠% - ٢٠%)، وفي تبوك أقلُّ من ١٠% ؛ لذلك فقد طُبِّقت الدراسة في كلٍّ من الرياض وجدَّة في ثلاث مدارس للبنين، وثلاث مدارس للبنات، وطُبِّقت في كلٍّ من: عسير والشرقيَّة في مدرستين للبنين ومدرستين للبنات، أمَّا في تبوك فطُبِّقت في مدرسة واحدة للبنين وأخرى للبنات.

وحرصًا من الباحث على استرداد جميع الاستبانات، التي تمثِّل عيِّنة الدراسة؛ فقد رفع عدد أفـــراد العيِّنة حوالي(١ %) من العيِّنة المحسوبة، وبهذا ضمن الباحث أنَّ نسبة الاستبانات العائدة تمثِّل (١٠٠%) من الاستبانات الموزَّعة على أفراد عيِّنة الدراسة. ويعزو الباحث ذلك إلى تعاون الزملاء والزميلات في الميدان من المشرفين والمشرفات في إدارات البحوث، والمشرفين التربويِّين والمشرفات التربويِّات، ومـــديري المـــدارس والمديرات، والمعلِّمين، والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم، انظر ملحق (١١)؛ لمعرفة توزيع عيِّنة الدراســـة من الطلبة وفق المناطق، والمدارس، والصفوف، والمواد.

وقد أمكن معرفة توزيع أفراد العيِّنة حسب متغيِّرات الدراسة، من خلال نتائج التحليل الإحصائيِّ، وفق ما يوضِّحه الجدولان: (٢)، (٣).

جدول (٢)
توزيع أفراد عيِّنة الطلبة وفق المتغيِّرات المؤثِّرة في تقديراتهم لأداء المعلِّمين

جنسيَّة المعلِّم	سعوديّ	غير سعوديّ	المجموع
عدد الطلبة	٣٦٤٦	٢٣٤	٣٨٨٠
النسبة إلى مجمل العيِّنة	%٩٤	%٦	%١٠٠
نوع مؤهِّل المعلِّم	**تربويّ**	**غير تربويّ**	**المجموع**
عدد الطلبة	٣٢٦٢	٦١٨	٣٨٨٠
النسبة إلى مجمل العيِّنة	% ٨٤,١	% ١٥,٩	%١٠٠

تابع جدول (٢) : توزيع أفراد عيّنة الطلبة وفق المتغيّرات المؤثّرة في تقديراهم لأداء المعلّمين

جنس الطلبة	ذكر	أنثى	المجموع
عدد الطلبة	١٨٢٤	٢٠٥٦	٣٨٨٠
النسبة إلى مجمل العيّنة	%٤٧	%٥٣	%١٠٠

مستوى علاقات الطلبة بمعلّميهم	ممتازة	عاديّة	غير حسنة	المجموع
عدد الطلبة	١٢٩٦	٢٥٠٨	٧٥	٣٨٧٩
النسبة إلى مجمل العيّنة	%٣٣,٤	%٦٤,٦	%٢	%١٠٠

مدى موافقة الطلبة على الدراسة مع معلّميهم مرّة أخرى	موافق	لا أدري	غير موافق	المجموع
عدد الطلبة	٢٣٠٥	٨٩٥	٦٧٩	٣٨٧٩
النسبة إلى مجمل العيّنة	%٥٩,٤	%٢٣,١	%١٧,٥	%١٠٠

التخصُّص	فيزياء	كيمياء	أحياء	المجموع
عدد الطلبة	١٣٢٣	١٣٠٨	١٢٤٩	٣٨٨٠
النسبة إلى مجمل العيّنة	%٣٤,١	%٣٣,٧	%٣٢,٢	%١٠٠

سنوات خبرة المعلّم في التدريس	١–٥ سنوات	٦–١٠ سنوات	١١–١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة	المجموع
عدد الطلبة	٧٣٠	١٦٣٣	١٠٥٩	٤٥٨	٣٨٨٠
النسبة إلى مجمل العيّنة	%١٨,٨	%٤٢,١	%٢٧,٣	%١١,٨	%١٠٠

مستوى تحصيل الطلبة	ممتاز	جيّد جدًّا	جيّد	مقبول فما دون	المجموع
عدد الطلبة	١٣٣٦	٩٥٠	٧٩٨	٧٩٥	٣٨٧٩
النسبة إلى مجمل العيّنة	%٣٤,٤	%٢٤,٥	%٢٠,٦	%٢٠,٥	%١٠٠

جدول (٣)

توزيع أفراد عيِّنة أولياء الأمور وفق المتغيِّرات المؤثِّرة في تقديراهم لأداء المعلِّمين

نوع مهنة وليِّ الأمر	تعليميَّة	غير تعليميَّة	المجموع
عدد الطلبة	١٦٩٦	٢١٨٤	٣٨٨٠
النسبة إلى مجمل العيِّنة	%٤٣,٧	%٥٦,٣	%١٠٠

مستوى تواصل وليِّ الأمر مع المدرسة	دائم	قليل	معدوم	المجموع
عدد الطلبة	١٢٨٨	٢١٣٨	٤٥٤	٣٨٨٠
النسبة إلى مجمل العيِّنة	% ٣٣,٢	%٥٥,١	% ١١,٧	%١٠٠

متابعة وليِّ الأمر لابنه في المترل	دائم	قليل	معدوم	المجموع
عدد الطلبة	٢٨٨٣	٨٩٢	١٠٥	٣٨٨٠
النسبة إلى مجمل العيِّنة	%٧٤,٣	%٢٣	%٢,٧	%١٠٠

٥ : ٤ أداة الدراسة

استخدم الباحث أداتين للدراسة (استبانتين من إعداده وتطويره)، إحداهما طُبِّقت على الطلبة والأخرى على أولياء أمورهم. وقد استفاد الباحث في إعداد أداتي الدراسة وتطويرهما من أدبيات الدراسة التي اطَّلع عليها، خصوصًا ما كان له صلة مباشرة بتقويم أداء المعلِّم، كما أنَّ الباحث استفاد في إعداد الأداة الخاصَّة بالطلبة وفي تطويرها من مجموعة مصادر أخرى، منها: معايير المعلِّم من إعداد الإدارة العامَّة للقياس والتقويم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، والإطار والدليل العامِّ للتقويم الشامل للمدرسة من إعداد الإدارة العامَّة للتقويم الشامل بوزارة التربية والتعليم، ودليل التقويم الشامل للمدرسة في دول مجلس التعاون، وورشة عمل نظَّمها الباحث مع خمسة مشرفين تربويِّين من الإدارة العامَّة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدَّسة، بخصوص ورقة عمل متعلِّقة بتطوير أداة للملاحظة الصفِّيَّة، قُدِّمت في مؤتمر الإشراف التربويِّ المنعقد في القصيم بتاريخ ١٤٢٥/٢/٩هـ، إلى جانب بطاقة تقويم الأداء الوظيفيِّ للمعلِّم المستخدمة حاليًّا.

٥ : ٥ إجراءات الدراسة

تمّ بناء الاستبانتين وفق المراحل الآتية:

١) صُمِّمت الاستبانتان على هيئة مقياس خماسيِّ التقدير، وفقًا لنموذج (ليكرت) الخماسيِّ؛ لتقويم أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، في ضوء المهارات الواردة في الاستبانتين، من وجهة نظر كلٍّ من الطلبة وأولياء أمورهم.

٢) حُدِّدت فئات الاستجابة في كلٍّ من الاستبانتين على النحو الآتي:

- يتحقّق بدرجة كبيرة جدًّا، وحُدِّد لها خمس درجات.
- يتحقّق بدرجة كبيرة، وحُدِّد لها أربع درجات.
- يتحقّق بدرجة قليلة، وحُدِّد لها ثلاث درجات.
- يتحقّق بدرجة قليلة جدًّا، وحُدِّد لها درجتان.
- لا يحدث أبدًا، وحُدِّد لها درجة واحدة.

٣) اتَّخذ الباحث معايير وصفيَّة للقيم الكميَّة، تصف قيم المتوسطات والنسب المئويَّة؛ للحكم على درجة ممارسة المعلّم لمهارة أو لمجموعة مهارات، فاستخدم النموذج الإحصائيَّ ذا التدريج المطلق؛ لوصف المتوسطات الحسابيَّة لفقرات الاستبانة وفق ما يأتي:

١. درجة قليلة جدًّا ≡ (١,٠٠ – ١,٨٠) ≡ ٢٠,٠٠ % – ٣٦,١٠ %

٢. درجة قليلة ≡ (١,٨١ – ٢,٦٠) ≡ ٣٦,٢٠ % – ٥٢,١٠ %

٣. درجة متوسطة ≡ (٢,٦١ – ٣,٤٠) ≡ ٥٢,٢٠ % – ٦٨,١٠ %

٤. درجة كبيرة ≡ (٣,٤١ – ٤,٢٠) ≡ ٦٨,٢٠ % – ٨٤,١٠ %

٥. درجة كبيرة جدًّا ≡ (٤,٢١ – ٥,٠٠) ≡ ٨٤,٢٠ % – ١٠٠,٠٠%

٤) أُعِدَّت الأداتان في صورتهما الأوَّليَّة، ثمَّ روجعتا من قِبل الباحث، فاستقرَّ وضعهما على ما هو مبيَّن في الملحق رقم (١). فكانت استبانة الطلبة مكوَّنة من (٩٣) فقرة موزَّعة على (١٣) مجالاً، واستبانة أولياء الأمور مكوَّنة من (٦١) فقرة موزَّعة على (٣) مجالات.

٥) عُرضت الأداتان على المشرف على الدراسة، واستفاد الباحث من مقترحاته وتوجيهاته وآرائه السديدة، فعدَّل، وأضاف، وحذف، ودمج، فأصبحت استبانة الطلبة مكوَّنة من (٦٠) فقرة، واستبانة أولياء الأمور مكوَّنة من (٤٠) فقرة. انظر الملحق رقم (٢).

٦) صُمِّمت الاستبانتان لتكون الصفحة الأولى مشتملة على رسالة توجيهيَّة للمستجيبين، والمعلومات الديموغرافيَّة المهمَّة المتعلِّقة بهم، وبالمعلِّم المستهدف بتقويم الأداء؛ لضبط متغيِّرات الدراسة.

٧) عُرضت الأداتان على محكِّمين من أساتذة الجامعات المختصِّين في القياس والتقويم، والإدارة التربويَّة، والمناهج وطرائق التدريس، كما عُرضتا على بعض المشرفين التربويِّين والمشرفات التربويِّات، والمعلِّمين والمعلِّمات، والمشرفين والمشرفات في إدارة البحوث، بالصورة المبيَّنة في الملحق رقم (٢)، فاستفاد الباحث من آراء المحكِّمين، وعدَّل الاستبانتين، لتصبحا في الصورة النهائيَّة التي طُبِّقت بموجبها على العيِّنة، فأصبحت استبانة أولياء الأمور مكوَّنة من (٣٦) فقرة، واستبانة الطلبة مكوَّنة من (٦٢) فقرة موزَّعة على سبعة مجالات هي: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة، واستخدام الوسائل التعليميَّة، والتفاعل الصفِّيّ والتواصل، وإدارة الفصل، والتقويم، والصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة، والمجال الوجداني. وقد أُعدَّت مجموعة نماذج؛ لتناسب نوع، المادة ونوع العيِّنة، فيما يتعلَّق بصيغة الخطاب، وذلك وفق ما يأتي:

- ثلاث استبانات للطلبة (ذكور)، إحداها: لتقويم أداء معلّمي الفيزياء، والثانية: لتقويم أداء معلّمي الكيمياء، والثالثة: لتقويم أداء معلّمي الأحياء. انظر الملحق رقم (٣).
- ثلاث استبانات للطلبة (إناث)، إحداها: لتقويم أداء معلّمات الفيزياء، والثانية: لتقويم أداء معلّمات الكيمياء، والثالثة: لتقويم أداء معلّمات الأحياء. انظر الملحق رقم (٤).
- ثلاث استبانات لأولياء أمور الطلبة، إحداها: لتقويم أداء معلّمي الفيزياء، والثانية: لتقويم أداء معلّمي الكيمياء، والثالثة: لتقويم أداء معلّمي الأحياء. انظر الملحق رقم (٥).
- ثلاث استبانات لأولياء أمور الطالبات، إحداها: لتقويم أداء معلّمات الفيزياء، والثانية: لتقويم أداء معلّمات الكيمياء، والثالثة: لتقويم أداء معلّمات الأحياء. انظر الملحق رقم (٦).

٨) أُخذت الموافقة الرسميَّة من جهة الاختصاص بالوزارة لتطبيق الأداة في إدارات التربية والتعليم الواقعة ضمن العيِّنة. انظر ملحق رقم (١٢).

٩) طُبِّقت الأداتان بعد أن اطمأن الباحث على صدقهما وثباتهما، وفق ما هو موضَّح في بند خصائص أداة التقويم.

١٠) حصل الباحث على درجات الطلبة في مواد العلوم: (الفيزياء والكيمياء والأحياء). انظر الملحق رقم (١٣).

١١) أُخذت المعلومات الديموغرافيَّة المتعلّقة بالمعلّمين من السجلات الرسميَّة للمدارس، التي يدرس بها أفراد العيِّنة (الطلبة)، إذ بلغ عدد المعلّمين والمعلّمات المشمولين بالدراسة: (٥٤ معلّمًا ومعلّمة لمادة الفيزياء، و٦٠ معلّمًا ومعلّمة لمادة الكيمياء، و٥٣ معلّمًا ومعلّمة لمادة الأحياء). انظر الملحق رقم (١٤).

١٢) حدَّد الباحث معيار الأداء المقبول بنسبة ٧٠%، بناءً على نتائج الاستفتاء الذي عُرض على عـــدد (٢٦) مشرفًا تربويًّا مختصًّا في العلوم، وعدد (٤٢) مشرفًا تربويًّا من مشرفي المواد الأخرى، وعـــدد (٥٢) معلّمًا من معلّمي العلوم، وعدد (٦٤) معلّمًا من تخصُّصات غير العلوم، فاتّفق معظمهم على تحديد المعيار بنسبة ٧٠%، بينما اختلف البقيّة، فمنهم من حدَّد المعيار بنسبة تزيـــد عـــن ٧٠%، ومنهم من حدَّد المعيار بنسبة تقلُّ عن ٧٠%. انظر الجدول رقم (٤) والملحق رقم (٨).

جدول (٤)

عدد المشرفين والمعلّمين الذين حدَّدوا معيار الأداء المقبول لمعلّمي العلوم.

العيّنة	عدد			المجموع
	أقلّ من ٧٠ %	٧٠ %	أكثر من ٧٠ %	
مشرفو العلوم	٢	٢٠	٤	٢٦
مشرفون من غير تخصُّص العلوم	٤	٢٩	٩	٤٢
معلّمو العلوم	١٤	٣١	٧	٥٢
معلّمون من غير تخصُّص العلوم	٩	٤٦	٩	٦٤
المجموع	٢٩	١٢٦	٢٩	١٨٤

إلى جانب أنَّ بعض الباحثين اعتمد النسبة (٧٠%) معيارًا مقبولا في دراســته، مثــل: الغامــديّ (١٩٩٥) إذ اعتمد هذه النسبة درجةً فاصلةً لمستوى الأداء المقبول، كما أنَّ بني خلف (١٩٩٤) اعتمد هذا المعيار في دراسته، وذكر أنَّه هو المعيار المقبول تربويًّا واجتماعيًّا.

١٣) تمَّ وصف البيانات التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحليلها، باستخدام الحزمة الإحصائيَّة SPSS.11، ثمَّ نوقشت النتائج في الفصل المخصَّص لها، وبناءً على ما توصَّل إليه الباحث دوَّن ما ارتآه من توصيات ومقترحات لإجراء دراسات مستقبليَّة.

٥ : ٦ خصائص أداة التقويم

بعد أن اكتمل تصميم الاستبانتين في صورتهما النهائيَّة السابقة لمرحلة التطبيــق، وروجعــت مــن النواحي الفنِّيَّة واللغويَّة، ولضرورة التأكُّد من اتِّصافهما بخاصيَّتي الصدق والثبات، قام الباحث بقياس الصدق والثبات وفق ما يلي:

٥ : ٦ : ١ الصدق (Validity)

تمَّ مراعاة صدق الاستبانتين من مصدرين:

١) رجع الباحث أثناء بنائهما إلى دراسات سابقة، ومعايير مستخدمة، واستفاد ممَّا كتب في الأدب التربويِّ فيما يتعلَّق بمجالات الأداء ومهاراته، وفق ما أُشير إليه سابقًا.

٢) عُرِضت الاستبانتان على محكِّمين من أساتذة الجامعات من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم التربويِّ، وفي المناهج وطرائق التدريس، وفي الإدارة التربويَّة، إلى جانب المشــرفين التربــويِّين والمشرفات التربويَّات، والمعلِّمين والمعلِّمات، في تخصُّصات مختلفة. انظر الملحق(٧).

٥ : ٦ : ٢ الثبات (Reliability)

للتحقُّق من ثبات الاستبانتين استُخدم معامل ألفا كرونباخ للاتِّساق الــداخليِّ، وكانــت قيمتــه لاستبانة الطلبة (٩٦,٦%)، وقيمته لاستبانة أولياء الأمور (٩٤,٢%)، وهما قيمتان عاليتان، تشيران إلى أنَّ الاستبيانين ثابتتان وكافيتان للقيام بأغراض هذه الدراسة. انظر الملحق(٩).

٥ : ٧ إدارة عمليَّة التقويم وتنفيذها

للاستفادة من نتائج التقويم لابدَّ من إيلاء عمليَّة تنفيذ التقويم العناية التامَّة، إذ لا فائدة من الجهــود المبذولة في بناء أدوات القياس، وما يتلو التطبيق من إجراءات التحايل إذا لم يقع بينهما تطبيــق صــحيح،

تُراعى فيه شروط التنفيذ. لذا فقد عاد الباحث لما دوَّنه الباحثون في هذا المجال، وبنى في ضوئه خطَّة التنفيذ التي اعتمدها لدراسته. وفيما يأتي توضيح لما أمكن الاطِّلاع عليه، والخطَّة التي أُعدَّت لتنفيذ عمليَّة التقويم.

٥ : ٧ : ١ آراء الباحثين حول تنفيذ عمليَّة التقويم

إنَّ من أهمِّ الأمور التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ عمليَّة التقويم هي كسب ثقة أفراد العيِّنة قبل تطبيق الاستبانة. وربَّما كان من أسهل الطرائق أن يتمَّ توزيع الاستبانات على الطلبة من قِبل المعلِّم، وإعادتها لمدير المدرسة؛ لاستكمال تفريغها، وتحليل نتائجها، وتفسيرها، لكنَّ ميلر (Miller,1988) يرى أنَّ الطلبة قد لا يثقون في طريقة التنفيذ هذه، ويخشون من إمكانيَّة تعرُّف المعلِّم على استجاباتهم وهويَّاتهم، وقد يتَّخذ منهم موقفًا عدائيًّا؛ نتيجة لاستجاباتهم السلبيَّة تجاهه. كما أكَّد ثيال وفرانكلين (Theall&Franklin,1990) أنَّ قيمة أيِّ نظام تقويميٍّ بواسطة الطلبة يعتمد أساسًا على ثقة الطلبة بهذا النظام، وتتجسَّد هذه الثقة في أن ما يُدْلون به في استبانات التقويم لن يسبِّب لهم أيَّ أذى، ويثقون بأنَّ آراءهم سوف يؤخذ بها، أو يكون لها بعض التأثير في المعلِّم.

وللرفع من موثوقيَّة تقويم الطلبة وصلاحيَّته ذكر ميلر (Miller,1988) بعض الأمور التي ينبغي مراعاتها عند التنفيذ، منها: توزيع الاستبانات على الطلبة في داخل الفصل أثناء وقت الدرس، وفي ظروف عاديَّة، وبدعم وتشجيع من معلِّم المادة، والتأكُّد من أنَّ هناك عيِّنة ممثِّلة من الطلبة المستجيبين لاستبانات التقويم لا تقلُّ عن ٦٠% في الشُّعبة الكبيرة، أمَّا إذا قلَّ حجم الشُّعبة عن اثني عشر طالبًا فيُفضَّل أن يكون عدد الاستجابات أقرب إلى ١٠٠%، ويُعدُّ الأسبوع قبل النهائيِّ، من نهاية الفصل الدراسيِّ، من أمثل الأوقات لتوزيع الاستبانات على الطلبة، إلاَّ أنَّ سيلدن (Seldin,1988) يرى أنَّ هذا يعني أنَّ المعلومات العائدة من تقويم الطلبة ستكون متأخرة، وليس لها جدوى في تحسين المقرَّر خلال الفصل الدراسيِّ الذي تمَّ

فيه التقويم، ويقترح أن يجرى التقويم في منتصف الفصل الدراسيّ؛ ليتمكّن المعلّمون من إجراء التعـديلات الممكنة، وبالتالي تعود فائدة التقويم على الطلبة الذين قاموا فعلاً بعمليَّة التقويم.

وأضاف ثيال وفرانكلين (Theall & Franklin,1990) في مجال ما ينبغي مراعاته عند التنفيـذ بعض النقاط، منها: أن يكون الطلبة والمعلّمون على علم بإجراءات نظام التقويم، وأن يُزوَّد الطلبة بتعليمات تتضمَّن أهداف إجراء هذا التقويم، وكيفيَّة تعبئة الاستبانات، ومتى سيتمكّن المعلّم من الاطّلاع على النتائج، وتأكيد سرِّيَّة الاستجابات، وتذكير الطلبة بأهمِّيَّة الأمانة والعدل والموضوعيَّة والانفراديَّـة في الاسـتجابة، ومغادرة المعلّم للفصل مباشرة، بعد التأكد من أنَّ الاستبانات قد وُزّعت على الطلبة، وتُجمع الاستبانات في ظرف مغلق، وتُرسل إلى مدير المدرسة، أو إلى دائرة التقويم، من شخص غير معلّم المادة، وعـدم محاولـة التعرُّف على المستجيبين من خلال الخط، أو أيّ علامات أخرى من قِبل معلّم المادة بعد عودة الاستبانات.

بعد انتهائه، وقبل بداية الفصل الذي يليه، حتى يشعر الطلبة بالاطمئنان والحصول على أعلى درجة من الموضوعيَّة في تقديراتهم، كما أنَّ المعلّم يمكنه أن يخطّط ويرسم نموذجه التدريسـيَّ في بدايـة الفصـل، مستفيدًا من نتائج التقويم للفصل أو الفصول السابقة. ويؤكّد حمدان (١٩٨٤) ضـرورة تزويـد الطلبـة بتوجيهات واضحة، لكيفيَّة الإجابة، وتذكيرهم بمراعاة الدقَّة والموضوعيَّة، كما أنَّه ذكـر بعـض النقـاط الأساسيَّة التي يجب مراعاتها قبل تنفيذ مشروع التقويم، منها: توضيح أهداف التقويم، ومـواده، وعواملـه، للمعلّمين والإداريّين قبل البدء فيه، والتحقُّق من توفُّر القوى العاملة المناسبة، والمـواد والتسـهيلات، وأيّ وسائل أخرى ضروريَّة لأعمال التنفيذ قبل الشروع في تنفيذ التقويم.

ويضيف طناس عند العريض (١٩٩٢) أنَّه يجب أن تعلن نتائج التقويم للمعلّم، وبشكل شخصيٍّ، مع المحافظة على سرِّيَّتها وخصوصيَّتها. ويؤكّد عودة وصباريني (١٩٩٠) ضرورة ضمان السرِّيَّة، مذكّرِين بأنَّ

الغرض العامّ هو التحسين والتطوير، وليس التجريح والتشريح، وبالتالي فإنّ من يبادر في إجراء التقويم عليه أن يتعرّف على مدى استعداد الطرف المقوّم، وتقبُّله لعمليَّة التقويم.

٥ : ٧ : ٢ آليَّة التنفيذ وإدارتها في الدراسة الحاليَّة

بعد أن اطَّلع الباحث على بعض ما تضمَّنته أدبيَّات التربية حول عمليَّة تنفيذ عمليَّات التقويم، وضع خطَّته لتنفيذ التقويم وفق ما يأتي:

١) تحديد رؤساء الفرق، التي تولت تطبيق الدراسة في كلّ إدارة تعليميَّة ضمن عيِّنة الدراسة. وقد أُختير لذلك نخبة متميِّزة ومتحمِّسة من مشرفين تربويِّين ومشرفات تربويَّات، والمشرفين والمشرفات في إدارات البحوث التربويَّة بإدارات التربية والتعليم، ومعروف لدى الباحث دقَّتهم في تنفيذ أعمالهم، انظر ملحق رقم (١٠).

٢) أُرسل لكلّ رئيس فريق مفكّرة توضيحيَّة، شملت أهمَّ الأمور التي ينبغي مراعاتها قبل التطبيق، وأثناءه، وبعده، وشملت المفكّرة تحديدًا لأعداد الطلبة الذين ينبغي تطبيق الدراسة عليهم في كلّ صفّ وفي كلّ مادة من مواد العلوم. انظر ملحق رقم (١١).

٣) تواصل الباحث هاتفيًّا مع رؤساء الفرق، وبيَّن لكلّ منهم أنَّ اختياره لم يكن عشوائيًّا، بل مقصودًا ؛ ثقةً فيه، ولما تميَّز به من دقَّة في تنفيذ الأعمال؛ ممَّا زاد في تحمُّسهم للمشاركة في التطبيق.

٤) تمَّ أثناء الاتِّصال شرح فكرة الدراسة لهم، وبيان أهمِّيَّتها وأهدافها وضرورة تكوين فريق عمل في كلّ مدرسة يتمُّ فيها التطبيق، ويوضِّح لهم أهمِّيَّة الدراسة وأهدافها وضرورة العمل بدقَّة أثناء التنفيذ.

٥) تأكيدًا وتوضيحًا لما ورد في المفكِّرة التوضيحيَّة المشار لها في البند رقم (٢)، تمَّ تكرار الاتِّصال برؤساء الفرق ومناقشتهم في بعض الأمور، مثل: ضرورة وضع خطَّة تنفيذية دقيقة، تكفل عدم حدوث خلل أثناء التطبيق، وكيفيَّة اختيار عيِّنة الدراسة في كلِّ مدرسة، وكيفيَّة إدارة التنفيذ، مثل: كسب ثقة الطلبة، وبعث الطمأنينة في نفوسهم بسرِّيَّة المعلومات التي يدوِّنونها، وتوضيح كيفيَّة الإجابة على الاستبانة، والتأكّد من أنَّ كلَّ طالب استلم استبانته الخاصَّة به حسب الرقم التسلسليِّ، وسلَّمها بعد الانتهاء، وإبلاغ الطلبة بضرورة الاهتمام بتسليم وليِّ الأمر الاستبانة الخاصَّة به وإعادتها لمدير المدرسة بعد استكمالها.

٦) حصل الباحث على أسماء الطلبة الذين طُبِّقت عليهم الدراسة في كلِّ مدرسة عن طريق رؤساء الفرق (إذ تمَّ تحديد أسماء الطلبة بطريقة عشوائيَّة، وفق الأعداد التي حدَّدها الباحث في دراسته)، وقد قسَّم طلبة كلِّ صفٍّ ثلاث مجموعات: مجموعة تجيب على الاستبانة المتعلِّقة بمعلِّم الفيزياء، ومجموعة تجيب على الاستبانة المتعلِّقة بمعلِّم الكيمياء، ومجموعة تجيب على الاستبانة المتعلِّقة بمعلِّم الأحياء، فأصبح في كلِّ مدرسة تسع مجموعات: ثلاث مكوَّنة من طلبة الصفِّ الأوَّل الثانويّ، وثلاث مكوَّنة من طلبة الصفِّ الثاني الثانويّ طبيعيّ، وثلاث مكوَّنة من طلبة الصفِّ الثالث الثانويّ طبيعيّ، ثمَّ أُعطي كلُّ طالب وطالبة رقمًا تسلسليًّا على مستوى إدارة التربية والتعليم؛ ليسهل التعرُّف على استباناتهم عند التحليل الإحصائيِّ، وتُربط تقديراتهم لأداء المعلِّمين بمستوى تحصيلهم الدراسيِّ في مواد العلوم المُعبَّر عنه بدرجاتهم فيها في نهاية الفصل الدراسيِّ.

٧) تمَّ تصوير استبانات جميع الطلبة وأولياء أمورهم، من قِبل الباحث، وفق الأعداد المحدَّدة في الدراسة، ووُضعت الأرقام التسلسليَّة للطلبة على استباناتهم، وقُسِّمت استبانات الطلبة في كلِّ مدرسة تسع

مجموعات، وفق التقسيم المذكور في البند رقم (٤)، ووُضعت استبانات كلّ مجموعة في ظرف خاصٍّ كُتب عليه اسم المدرسة، والصفّ الدراسيّ، واسم المادة، ورقم المجموعة؛ لمساعدة فريق التنفيذ في التعامل مع الاستبانات بسهولة، وضمانًا للدقّة في التطبيق. كما أنّه تمّ التعامل مع استبانات أولياء أمور الطلبة في كلّ مدرسة بالأسلوب نفسه.

٨) طبّق الباحث الدراسة على طلبة ثلاث مدارس خارج عيّنة الدراسة عيّنةً استطلاعيّة؛ لاكتشاف المعوّقات التي قد تواجه التطبيق، ممّا لم يحسب حسابه في خطّة التنفيذ، وقد وجد أنّ الطريقة المناسبة للتطبيق هي تقسيم الطلبة في المدرسة الواحدة ثلاثة أقسام: طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ، وطلبة الصفّ الثاني طبيعيّ، وطلبة الصفّ الثالث طبيعيّ. ثم يتم التطبيق على كلّ مجموعة بمفردها. وقد زُوِّد رؤساء الفرق بهذه النتيجة.

٩) أُرسِلَت الاستبانات للإدارات التعليميَّة التي طُبِّقت فيها الدراسة بالبريد السريع، بعد التنسيق مع رؤساء الفرق، وبقي الباحث على اتّصال مباشر بهم قبل التطبيق وأثناءه وبعده.

١٠) طُبِّقت الدراسة خلال الأسبوعين الأخيرين من نهاية الفصل الدراسيّ الأوّل للعامّ الدراسيّ ١٤٢٦/١٤٢٥هـ.

١١) تولّى الباحث عمليَّة المراجعة، والفرز، والترميز، وإدخال البيانات بنفسه، إذ تمّت مراجعة جميع الاستبانات، وترميز فقراتها حسب استجابات الطلبة وأولياء الأمور، ثمّ رُوجعت مرّتين، ثمّ فُرِز المناسب منها، واستبعد الفائض؛ حفاظًا على ثبات عدد أفراد العيّنة، تمهيدًا لإدخالها في الحاسب الآليّ.

٥ : ٨ التحليل الإحصائيُّ للبيانات

تعاملَ الباحث مع البيانات التي تمّ جمعها بواسطة الاستبانات، باستخدام الحزمة الإحصائيّة spss11 وفق ما يأتي:

٥ : ٨ : ١ إدخال البيانات

١) تولّى الباحث إدخال البيانات بنفسه، وإجراء عمليّات التحليل الإحصائيّ، إذ أُدخِلت البيانات في الحاسب الآليّ، بعد الاطمئنان على صحّة الترميز، ثمّ رُوجعت البيانات المدخَلة مع الاستبانات مرّتين.

٢) تمّ التحليل واستخراج النتائج والمؤشّرات الإحصائيّة باستشارة بعض المختصّين في الإحصاء الذين لديهم خلفيّة جيّدة في استخدام الحزمة الإحصائيّة spss11 .

٥ : ٨ : ٢ الأساليب الإحصائيّة المستخدمة

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائيّة الآتية:

١) المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والنسب المئويّة؛ لمعرفة تقديرات الطلبة وأولياء الأمور لأداء المعلّمين.

٢) اختبار (ت)؛ للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويّة لمستوى أداء معلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف جنس الطلبة، أو اختلاف جنسيّة المعلّم، أو اختلاف نوع مؤهّله، كما استخدم الاختبار نفسه؛ للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانويّة لمستوى أداء معلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مهنة وليّ الأمر.

٣) تحليل التباين الأحاديّ؛ لمعرفة عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلِّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسيّ للطلبة، أو اختلاف مستوى علاقاتهم بالمعلِّمين، أو اختلاف مستوى رغباتهم في الدراسة مع معلِّميهم أنفسهم مرَّة أخرى، أو اختلاف الخبرة التدريسيَّة للمعلِّم، أو اختلاف التخصُّص: (فيزياء، كيمياء، أحياء)، كما استخدم لمعرفة عمَّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلِّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مستوى تواصل وليِّ الأمر مع المدرسة، أو مستوى متابعته لابنه في المنزل.

٤) معامل ألفا كرونباخ للاتِّساق الداخليِّ؛ للتحقُّق من ثبات الاستبانتين.

٥) اختبار كاي (Chi-Square Test)؛ لدراسة التفاعل بين كلٍّ من:

- التحصيل الدراسيّ للطلبة × مدى رغبتهم في الدراسة مع معلِّميهم مرَّة أخرى.
- التحصيل الدراسيّ للطلبة × مستوى علاقتهم بالمعلِّمين.
- مدى تواصل الوالدين مع المدرسة × مدى متابعتهما لأبنائهما في المنزل.

٥ : ٨ : ٣ استخراج النتائج

١) تمَّ التحليل، واستخراج النتائج والمؤشِّرات الإحصائيَّة، بعد الاطمئنان على سلامة البيانات المدخَلة، إذ استُخدِمت الأساليب الإحصائيَّة المشار إليها.

٢) استخرجت النتائج، ورُصدت وفق ما هو موضَّح في الفصلين: السادس والسابع.

٥ : ٨ خاتمة

تمَّ توضيح مراحل العمل في الدراسة الحاليَّة من خلال هذا الفصل، حيث حُدِّد مجتمــع الدراســة والعيِّنة، وإجراءات بناء أداة الدراسة، والتحقُّق من صدقها وثباها، وإجراءات تطبيق الدراسة، والأســاليب الإحصائيَّة التي استخدمت. وقد استفاد الباحث في عرض النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها ومناقشتها وفق هذه المنهجيَّة في الفصلين السادس والسابع، إذ خصَّص الفصل السادس للنتائج المتعلِّقة بمستوى أداء معلِّمي العلوم وفق تقديرات الطلبة وأولياء أمورهم، بينما خصَّص الفصل السابع للنتائج المتعلِّقة بدراسة تــأثير متغيِّــرات الدراسة المتعلِّقة بالطلبة والمعلِّمين في مستوى أداء معلِّمي العلوم من وجهة نظر الطلبة، وتــأثير متغيِّــرات الدراسة المتعلِّقة بأولياء الأمور في مستوى أداء معلِّمي العلوم من وجهة نظر أولياء الأمور.

الفصل السادس
عرض نتائج الدراسة المتعلِّقة بتقدير مستوى الأداء ومناقشتها

٦ : ١ مقدِّمة

يحوي هذا الفصل عرض النتائج المتعلِّقة بتقدير مستوى أداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم ومناقشتها.

٦ : ٢ النتائج المتعلِّقة بتقويم الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة

السؤال الأوَّل: ما مستوى أداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة، ومن وجهة نظر أولياء أمورهم ؟ وهل يختلف مستوى الأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانويَّة أو من وجهة نظر أولياء أمورهم عن معيار الأداء المقبول المحدَّد في الدراسة وهو (٧٠%) ؟

للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلَّق بالطلبة حُسبت المتوسطات، والانحرافات المعياريَّة، والنسب المئويَّة، والرتبة لتقويم الطلبة لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، كما تمَّ تطبيق اختبار (ت)؛ لمعرفة عمَّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسط تقديرات طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلِّمي العلوم وبين معيار الأداء المقبول المحدَّد في الدراسة.

٦ : ٢ : ١ أوَّلاً: عرض نتائج تقديرات الطلبة للأداء في المجالات (مجتمعة ومنفردة) ومناقشتها

يوضِّح الجدول (٥) ترتيب المجالات وفق قيم متوسطات تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم، وهو على النحو الآتي:

جدول (٥)

نتائج تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلّمي العلوم في كلّ مجال وفي المجالات مجتمعة

المجال	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويّة	درجة الممارسة
تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة	١	٣,٦٧	٠,٧٠	٧٣,٤ %	كبيرة
الصفات الشخصيّة والعلاقات الإنسانيّة	٢	٣,٦٥	١,٠٦	٧٣ %	كبيرة
التفاعل الصفّيّ والتواصل	٣	٣,٦٤	٠,٨٦	٧٢,٨ %	كبيرة
إدارة الفصل	٤	٣,٦٣	٠,٩٥	٧٢,٦ %	كبيرة
المجال الوجدانيّ	٥	٣,٥٤	١,١٥	٧٠,٨ %	كبيرة
التقويم	٦	٣,٤٦	٠,٧٥	٦٩,٢ %	كبيرة
استخدام الوسائل التعليميّة	٧	٢,٦٩	٠,٨٧	٥٣,٨ %	متوسطة
المجالات مجتمعة		٣,٥٢	١٤,٧١	٧٠,٤ %	كبيرة

(١) نتائج تقديرات الطلبة للأداء في المجالات مجتمعة

يتبيّن من الجدول رقم (٥) أنّ مستوى الأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة من وجهة نظر طلبتهم مرتفع، وأعلى من المعيار الذي اعتمده الباحث، وهو: ٧٠ %، إذ يُلحظ أنّ متوسط تقديرات الطلبة للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة يعادل ٧٠,٤٠ %، أيّ بزيادة ٠,٤٠% عن معيار الأداء المقبول في الدراسة الحاليّة، وكان هذا الفرق دالاً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، أيّ أنّ ممارسة المعلّمين للمهارات في الأداء العامّ تتحقّق بشكل عامّ بدرجة كبيرة. ويُلحظ أنّ مستوى الأداء الذي توصّلت إليه الدراسة الحاليّة يُعدُّ قريبًا من مستوى الأداء الذي توصّلت إليه دراسة بني خلف (١٩٩٤)، وهو: (٦٨,١٥%)، إلاّ أنّ المستوى الذي توصّل له بني خلف أقلُّ من معيار الأداء المقبول في تلك الدراسة وهو (٧٠%).

والباحث يرى أنّ حصول معلّمي العلوم في الأداء العامّ حسب تقديرات الطلبة على مستوى يزيد عن معيار الأداء المقبول يدلُّ، بصفة عامّة، على رضا الطلبة عن أداء معلّمي العلوم، ومع ذلك فإنّ مستوى

الأداء الذي توصَّلت إليه الدراسة الحاليَّة لا يُعدُّ تميُّزًا، وإن أشار إلى درجة ممارسة كبيرة، فهو قريب من معيار الأداء المقبول (أيّ الحدّ الأدنى للأداء المقبول)، وهذا المستوى مختلف عن مستوى نتائج التقويم التي رصدتها دراسة (الغامديّ (١٩٩٩) في الجانب الميدانيّ منها، إذ توصَّلت إلى أنّ (٩٩,٤%) من عيِّنة الدراسة حصلوا على تقدير ممتاز في الأداء (أيّ بنسبة تتراوح بين (٩٠ - ١٠٠%)، بينما كانت نسبة الحاصلين على تقديرات: جيِّد جدًّا، وجيِّد، ومرضٍ، وغير مرضٍ مجتمعة (أيّ أقلّ من ٩٠%) لا تتجاوز (٠,٦%) من عيِّنة الدراسة.

ولعلّ سبب هذا الاختلاف الكبير هو تفاوت الأداتين المستخدمتين في تقدير الأداء من حيث مستوى الموضوعيَّة والعموميَّة في صياغة العبارات، إلى جانب اختلاف جهة تقدير الأداء، ففي الدراسة الحاليَّة تولّى الطلبة تقدير مستوى الأداء، أمَّا في دراسة الغامديّ فقد تولَّى المشرفون التربويُّون، ومديرو المدارس تقدير مستوى الأداء. ويرى الباحث أنّه من السهل على الطلبة إعطاء حكم على مدى تحقُّق المهارة أو السلوك المطلوب من المعلّم؛ بحكم التصاقهم الدائم به، ومدى تكرار ممارسة المعلّم للمهارات من خلال تدريسه اليوميّ، في حين أنّ من الصعب على المشرف التربويّ، أو مدير المدرسة أن يحكم بدقَّة على تحقُّق جميع المهارات المطلوبة في الأداء من خلال حصَّة واحدة، أو مدى تكرار ممارسة المعلّم للمهارات من خلال تدريسه اليوميّ، فبعض المهارات قد يُظهرها المعلّم في حصة، ولا يُظهرها في أخرى؛ لعدم الحاجة إليها، أو لأيّ سبب آخر.

(٢) نتائج تقديرات الطلبة للأداء في المجالات منفردة

أمَّا حصول المعلّمين في الأداء حسب تقديرات الطلبة على مستوى يزيد عن معيار الأداء المقبول في مجالات: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة، والصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة، والتفاعل الصفّيّ

والتواصل، وإدارة الفصل، والمجال الوجدانيّ فربَّما كان دليلاً على مدى استفادتهم من البرامج التدريبيَّة، التي تُقام في مراكز التدريب التي نشطت بشكل ملحوظ في السنوات العشر الأخيرة، ومعظم تلك الدورات تركّز على مهارات الأداء الصفّيّ في التدريس. مع أنَّ دراسة الشقيريّ لا تؤيِّد ذلك، إذ كان من نتائجها أنَّه لا يوجد تأثير لتدريب المعلّم في نتائج تقويم المشرف التربويّ، ومدير المدرسة له. كما بيَّنت نتائج دراسة جونز (Jones,1991) عدم وجود فرق ذي دلالة معنويَّة بين المعلّمين المدرَّبين، وغير المدرَّبين، فقد أظهرت كلتا المجموعتين نماذج تدريسيَّة متشابهة، أمَّا عن المعرفة بفنّ التدريس فقد كانت لصالح المعلّمين المدرَّبين. و لم توجد ارتباطات ذات دلالة بين أداء هؤلاء المعلّمين وبين معرفتهم بفنّ التدريس، مع أنَّه لا يتَّفق مع ما يُلحظ في الواقع من استفادة المعلّمين من البرامج التدريبيَّة، والأساليب الإشرافيَّة التي تستهدفهم فائدة يشعر بها المتدرِّب نفسه، ويلحظها عليه مدير المدرسة، والمشرف التربويُّ في مجالات عدَّة.

كما يُلحظ من الجدول أنَّ تقديرات الطلبة لأداء معلّميهم في مواد العلوم تفوق المعيار المقبول لدى الباحث في خمسة مجالات، هي: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة، والصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة، والتفاعل الصفّيّ والتواصل، وإدارة الفصل، والمجال الوجداني، في حين كانت تقديراتهم لهم في مجالي التقويم واستخدام الوسائل التعليميَّة أقلّ من المعيار المقبول لدى الباحث. وهذه النتائج دلَّت على أنَّ ممارسة المعلّمين للمهارات تحقَّقت بدرجة كبيرة، باستثناء مهارات مجال استخدام الوسائل التعليميَّة فإنَّ ممارسة المعلّمين لها كانت تتحقّق بدرجة متوسطة قريبة من الحدّ الأدنى لها، إذ بلغت نسبة أداء المعلّمين في هذا المجال حسب تقديرات الطلبة (٥٣,٨٠%)، أمَّا بقيَّة المجالات فكانت نسبة أداء المعلّمين تتراوح بين (٦٩,٢٠ %) و (٧٣,٤٠ %).

واتَّفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كمال والحرّ (٢٠٠٣) في أنَّ أداء المعلِّمين كان الأفضل في المجال الذي يرون أنَّه الأهمُّ، إذ توصَّلت دراستهما إلى أنَّ المعلِّمين اتَّفقوا على ترتيب الكفايات حسب الأهمِّيَّة على النحو الآتي: عرض الدرس، والإعداد والتخطيط، والتخصُّص العلميّ والنموّ المهنيّ، وتقويم نموِّ الطلبة، والفلسفة التربويَّة، وإدارة الدرس، والمناخ الصفِّيّ والعلاقات الإنسانيَّة، وإدارة الفصل والنظام، والتقويم الذاتيّ. ومن هذا يتَّضح أنَّ الكفايات الثلاث الأولى: عرض الدرس، والإعداد والتخطيط، والتخصُّص العلميّ والنموّ المهنيّ جاءت في المرتبة الأولى في الأهمِّيَّة لدى المعلِّمين، وهذه الكفايات الثلاث مجتمعة تأتي ضمن مجال: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة في الدراسة الحاليَّة.

ويمكن تفسير تلك النتائج بشكل أدقّ من خلال العرض الآتي لنتائج متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في المهارات المختلفة وفق فقرات كلِّ مجال.

٦ : ٢ : ٢ ثانيًا: عرض نتائج تقديرات الطلبة للأداء على فقرات كلِّ مجال ومناقشتها

(١) مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة

احتلَّ هذا المجال المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة؛ لحصول المعلِّمين فيه على أعلى تقديرات من الطلبة، إذ كان متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين (٣,٦٧) بنسبة ٧٣,٤ %، وهي أعلى من القيمة التي توصَّلت لها النجَّار (٢٠٠١) وهي: (٦٦,٩٣ %). وجاء ترتيب المهارات في هذا المجال وفق ما يوضِّحه الجدول (٦).

جدول (٦)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة والرتبة لتقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
يلخِّص أفكار الدرس الرئيسة أثناء الحصة على السبورة.	١	٤,٠٧	١,٢٥	٨١,٤	كبيرة
يربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة به.	٢	٤,٠٧	١,٠٦	٨١,٤	كبيرة
يقدِّم الدروس بطريقة محبَّبة ومشوِّقة.	٣	٤,٠٥	١,١٧	٨١	كبيرة
يربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظَّمة.	٤	٤,٠٣	١,٠٧	٨٠,٦	كبيرة
لا يقع في أخطاء علميَّة أثناء الشرح.	٥	٤,٠١	١,١٢	٨٠,٢	كبيرة
يجيب عن تساؤلاتنا بشكل مقنع.	٦	٣,٩٢	١,٢٠	٧٨,٤	كبيرة
يُسهِّل لنا المفاهيم العلميَّة.	٧	٣,٩٠	١,١٦	٧٨	كبيرة
يوضِّح شرحه بأمثلة متنوِّعة من واقع الحياة اليوميَّة.	٨	٣,٨٨	١,١٧	٧٧,٦	كبيرة
ينبِّهنا لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلَّق بموضوعات الدروس.	٩	٣,٨٤	١,٢٥	٧٦,٨	كبيرة
يكلِّفنا بواجبات منزليَّة تسهم في فهم الدروس.	١٠	٣,٨٢	١,٢٧	٧٦,٤	كبيرة
ينظِّم وقت الحصة بما يتناسب وأهداف الدرس وأنشطته.	١١	٣,٧٦	١,١٧	٧٥,٢	كبيرة
يوضِّح لنا أهداف الدرس في بداية كلِّ حصة.	١٢	٣,٦٢	١,١٦	٧٢,٤	كبيرة
يحرص على تنفيذ الدروس العمليَّة.	١٣	٣,٥٨	١,٣٠	٧١,٦	كبيرة
يعيد الشرح بطريقة مختلفة إذا دعت الحاجة إلى ذلك.	١٤	٣,٥٧	١,٣٣	٧١,٤	كبيرة
يقدِّم الدروس بشكل يدلُّ على تمكُّنه العلميِّ في تخصُّصه.	١٥	٣,٥٢	١,٣٤	٧٠,٤	كبيرة
يناقشنا جماعيًّا في الواجبات المنزليَّة بعد تصحيحها.	١٦	٣,٤٣	١,٤٧	٦٨,٦	كبيرة
يعتمد على مشاركاتنا في كتابة الملخَّص السبوريِّ.	١٧	٣,٢٣	١,٤٥	٦٤,٦	متوسطة
لا يملي الملخَّص علينا.	١٨	٢,٥٩	١,٥٤	٥١,٨	قليلة
يكلِّفنا بأنشطة إضافيَّة؛ لتحسين مستوياتنا وتنمية مواهبنا.	١٩	٢,٤٨	١,٤١	٤٩,٦	قليلة

توضِّح بيانات الجدول رقم (٦) أنَّ معظم مهارات هذا المجال كانت تُمارس بدرجة كبيرة، وهي المهارات رقم: (١)، و(٢)، و(٣)، و(٤)، و(٥)، و(٦)، و(٧)، و(٨)، و(٩)، و(١٠)، و(١٤)، و(١٥) و(١٦)، و(١٧) و(١٨)، و(١٩)، كما وردت في الاستبانة، وحصلت كلُّها على تقدير أعلى من المعيار المقبول في الدراسة، عدا العبارة ذات الرتبة (١٦)، بينما تدلُّ النتائج على أنَّ ممارسة المعلِّمين كانت متوسطة

في المهارة:رقم (١٢)، وقليلة في المهارتين: (١١)، و(١٣) كما وردت في الاستبانة. و لم تصل ممارسة المعلِّمين إلى درجة قليلة جدًّا في أيٍّ من مهارات هذا المجال.

ويُلحظ أنَّ أعلى قيم متوسطات تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم كانت على أدائهم المهارات:

- يلخِّص أفكار الدرس الرئيسة أثناء الحصَّة على السبورة. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٠٧).
- يربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة به. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٠٧).
- يقدِّم الدروس بطريقة محبَّبة ومشوِّقة. وبمتوسط حسابيّ قدره (٤,٠٥).
- يربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظَّمة. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٠٣).
- لا يقع في أخطاء علميَّة أثناء الشرح. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٠١).

أمَّا أدنى قيم متوسطات تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم فكانت على أدائهم المهارتين:

- لا يملي الملخَّص علينا. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,٥٩).
- يكلِّفنا بأنشطة إضافيَّة؛ لتحسين مستوياتنا، وتنمية مواهبنا. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,٤٨).

يتَّضح من خلال تقدير الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في هذا المجال أنَّ المعلِّمين يوضِّحون أهداف الدروس للطلبة، ويربطون عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض، ويربطونها مع الدروس ذات العلاقة ويربطونها بواقع الحياة اليوميَّة للطلبة، وينظِّمون وقت الحصَّة، ويحرصون على إيصال المعلومة للطلبة، ويحبِّبونهم في مواد العلوم، يفعلون كلَّ ذلك بدرجة مقبولة. كما يتَّضح أنَّهم، وبدرجة مقبولة أيضًا، متمكِّنون من المادة العلميَّة في تخصُّصاتهم، فيسهِّلون المفاهيم العلميَّة للطلبة، ويجيبون عن تساؤلاتهم بشكل مقنع، وينبِّهونهم لمواقع الأخطاء الشائعة في الدروس، لكنَّ منهم من يقع أحيانًا في أخطاء علميَّة أثناء

الشرح؛ ممَّا قد يدلُّ على التعجُّل في الشرح، أو القصور في جانب التحضير الذهنيِّ قبل شرح الدرس، كما يتَّضح أنَّ المعلِّمين يهتمُّون لحدٍّ مقبول بتكليف الطلبة بالواجبات المنزليَّة، التي تسهم في فهم الدروس، لكنَّهم لا يناقشونهم جماعيًّا في الواجبات المنزليَّة بعد تصحيحها، لتوفير التغذية الراجعة لهم، ويهتمُّ المعلِّمون بكتابة الأفكار الرئيسة على السبورة، لكنَّ معظمهم يُملون الملخَّص السبوريَّ على الطلبة إملاءً، ولا يعتمد على مشاركاتهم في كتابته، كما يتَّضح أنَّهم يهتمُّون بتنفيذ الجانب العمليِّ للدروس لدرجة مقبولة، لكنَّهم لا يكلِّفون الطلبة بأنشطة إضافيَّة؛ لتحسين مستوياتهم، وتنمية مواهبهم.

ويرى الباحث أنَّ هذا المستوى من تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في معظم مهارات مجال: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة يدلُّ على تمكُّنهم إلى حدٍّ مقبول من معظم تلك المهارات، ومن ذلك تميُّزهم في طريقة عرض الدروس، وربط بعضها ببعض، وإقناع الطلبة أثناء الإجابة عن أسئلتهم، وتصحيح الأخطاء التي يقعون فيها، وربَّما كان هذا بسبب الخبرة التدريسيَّة للمعلِّمين، التي بلغت لمعظمهم أكثر من خمس سنوات، وربَّما كان بسبب التأهيل الجيِّد للمعلِّمين في مهارات هذا المجال.

أمَّا انخفاض مستوى أداء المعلِّمين، من وجهة نظر الطلبة، في بعض مهارات مجال: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة عن معيار الأداء المقبول مثل: إملاء الملخَّص السبوريِّ على الطلبة، وتقصيرهم في تكليف الطلبة بأنشطة إضافيَّة؛ لتحسين مستوياتهم، وتنمية مواهبهم، ومناقشة الطلبة في الواجبات المنزليَّة التي يؤدُّونها، لتوفير التغذية الراجعة من تلك الواجبات، وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي ربَّما تكوَّنت لدى الطلبة، فكلُّ هذا قد يدلُّ على قلَّة إدراك المعلِّمين بأهمِّيَّة هذه الجوانب، وانعكاساتها على الطلبة، وربَّما وافق ذلك تقصير من إدارات المدارس، والإشراف التربويِّ في متابعتها. ويتَّفق هذا الانخفاض اتفاقًا جزئيًّا مع ما توصَّلت إليه دراسة الشرقيِّ (١٩٩٣)، إذ تشير نتائجها إلى ضعف الكفاءة العلميَّة لدى المعلِّمين، إلى جانب

ضعف مهاراتهم في طرح المادة، وطرائق تدريسها، وقد أوضح الشرقيُّ أنَّ هناك إجماعًا بين جميع المعلِّمين على الإحساس بوجود مشكلات تواجههم في جميع المجالات، ممَّا يدلُّ على ضعف الكفاءة التدريسيَّة لهؤلاء المعلِّمين في تخصُّص العلوم بفروعه، وغيره من التخصُّصات، إلاَّ أنَّ حال أداء المعلِّمين أفضل. وقد قلَّت هذه المشكلات من حيث النوع والكمّ الذي قد يُعزى إلى استمراريَّة برامج التأهيل والتدريب، وحسن اختيار المعلِّمين، خاصَّة غير السعوديِّين.

(٢)مجال استخدام الوسائل التعليميَّة

احتلَّ هذا المجال المرتبة الأخيرة بين بقيَّة المجالات، من حيث درجة الأداء وممارسة المهارات؛ لحصول المعلِّمين فيه على أقلِّ التقديرات قياسًا للمجالات الأخرى، إذ كان متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين فيه (٢,٦٩) بنسبة ٥٣,٨ %، وهي أقلُّ من القيمة التي توصَّلت إليها النجَّار (٢٠٠١) وهي: (٦٤,٩٨ %). وجاء ترتيب المهارات في هذا المجال على النحو الذي يوضِّحه جدول (٧).

جدول (٧)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة والرتبة

لتقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في مجال استخدام الوسائل التعليميَّة

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
ينبِّهنا إلى أهمِّيَّة الكتاب المدرسيِّ وضرورة الرجوع له أثناء الاستذكار.	١	٣,٩٥	١,٢٧	٧٩	كبيرة
ينفِّذ أنشطة التعلُّم الواردة في الكتاب المقرَّر.	٢	٣,٤٤	١,٣٦	٦٨,٨	كبيرة
يستخدم الوسائل التعليميَّة التي تساعدنا على فهم الدرس (مثل الألوان أو الأجهزة أو الصحائف) .	٣	٣,٢٢	١,٥١	٦٤,٤	متوسطة
يدعونا إلى مراعاة قواعد الصحَّة والسلامة عند ممارسة الأنشطة العمليَّة.	٤	٣,٠٥	١,٥٦	٦١	متوسطة
يحرص على ممارسة الطلبة للأنشطة العمليَّة بأنفسهم.	٥	٢,٦٣	١,٣٩	٥٢,٦	متوسطة
يؤكِّد مراعاة الضوابط الأخلاقيَّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات.	٦	١,٩٨	١,٤٢	٣٩,٦	قليلة
يشجِّعنا على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة مثل الإنترنت.	٧	١,٧٧	١,٢٤	٣٥,٤	قليلة جدًّا
يستخدم جهاز الحاسب الآليِّ في التدريس.	٨	١,٤٨	١,٠٩	٢٩,٦	قليلة جدًّا

يتبيَّن من الجدول (٧) أنَّ مهارتين فقط من مهارات هذا المجال كانت تُمـــارس بدرجـــة كـــبيرة، وحصلت إحداهما على تقدير أعلى من المعيار المقبول في الدراسة، وهي مهارة: ينبِّهنا إلى أهمِّيَّة الكتـــاب المدرسيِّ، وضرورة الرجوع إليه أثناء الاستذكار، ويحمل رقم (٢٤) في الاستبانة، والأخرى رقمهـــا (٢٠) حصلت على تقدير أقلّ من المعيار المقبول في الدراسة، وهي مهارة: ينفِّذ أنشطة التعلُّم الواردة في الكتاب المقرَّر، بينما تدلُّ النتائج على أنَّ ممارسة المعلِّمين كانت متوسطة في ثلاث مهارات وهـــي ذات الأرقـــام: (٢١)، و(٢٢)، و(٢٣) وقليلة في مهارة واحدة، هي المهارة رقم (٢٧)، وقليلة جدًّا في مهارتين، هما ذاتـــا الرقمين: (٢٥)، و(٢٦)، وكلُّ هذه الأرقام حسبما ورد في الاستبانة.

ويُلحظ أنَّ أعلى قيم متوسطات تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم كانت على أدائهم مهارة:

- ينبِّهنا إلى أهمِّيَّة الكتاب المدرسيِّ، وضرورة الرجوع إليه أثناء الاستذكار. وبمتوســـط حســـابيٌّ قـــدره (٣,٩٥).

أمَّا أدنى قيم متوسطات تقديرات الطلبة كانت على أداء المعلِّمين في المهارات الآتية:

- يؤكِّد مراعاة الضوابط الأخلاقيَّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات. وبمتوسط حسابيٌّ قـــدره (١,٩٨).
- يشجِّعنا على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، مثل: الإنترنت. وبمتوســـطٍ حســـابيٌّ قـــدره (١,٧٧).
- يستخدم جهاز الحاسب الآليِّ في التدريس. وبمتوسط حسابيٌّ قدره (١,٤٨).

ومن قراءة تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في هذا المجال يتَّضح أنَّ المعلِّمين حريصون على تنبيه الطلبة على أهمِّيَّة الكتاب المدرسيِّ، وضرورة الرجوع إليه أثناء الاستذكار، لكنَّهم مقصِّرون بصفة عامَّة في مجال

استخدام الوسائل التعليميَّة التي تساعد الطلبة على فهم الدروس، فهم لا يستفيدون من تقنيات العصر: كاستخدام جهاز الحاسب الآليّ في التدريس، وتشجيع الطلبة على البحث من خلال مصادر المعلومات المختلفة، مثل: الإنترنت، وتثقيفهم في جوانب التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات. كما أنَّهم قليلو التنفيذ لأنشطة التعلُّم الواردة في الكتاب المقرَّر، فضلاً عن تعويد الطلبة على ممارسة الأنشطة العمليَّة بأنفسهم، وحرصهم على نشر الوعي بين الطلبة؛ لمراعاة قواعد الصحَّة والسلامة عند ممارسة الأنشطة العمليَّة.

وهذا يعني في جملته أنَّ معلِّمي العلوم قليلو التركيز على الجانب العمليِّ، أو استخدام الوسيلة التعليميَّة، وهذا منسجم تمامًا مع ما توصَّل إليه بني خلف (١٩٩٤)، إذ توصَّل إلى أنَّه يوجد تدنٍّ واضح في استخدام معلِّمي العلوم للمختبرات المدرسيَّة، وتتَّفق مع نتائج دراسة الشرقيِّ (١٩٩٣) التي تشير إلى ارتفاع تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في مهارة ربط الطلبة بالكتاب المدرسيِّ وانخفاضه في بقيَّة المهارات، وهذا يؤكِّد أنَّ المعلِّمين لا يستخدمون الوسائل التعليميَّة كما ينبغي، ولا يخفى أنَّ من شأنها إدخال عنصر التجديد، وإتاحة التعدُّدِيَّة في مصادر الحصول على المعلومة، وتوجيه الطلبة للاستفادة من تقنيات العصر، ويؤكِّد كذلك تقصير المعلِّمين في جانب تطوير الجانب المهنيِّ لدى الطلبة، المتمثل في: عدم تشجيعهم على ممارسة الأنشطة العمليَّة بأنفسهم، والتعامل مع الأدوات المعمليَّة، والتدرُّب على الأخذ بأسباب السلامة.

ومن خلال خبرة الباحث بالميدان التربويِّ معلِّمًا لمادة الفيزياء في المرحلة الثانويَّة، ثمَّ مشرفًا تربويًّا فإنَّه يحصر أسباب تقصير معلِّمي العلوم في الأداء في مجال استخدام الوسائل التعليميَّة في البنود الآتية:

أ- أسباب تعود للمعلِّم نفسه، كضعف تمكُّنه من مهارات استخدام الوسائل التعليميَّة، والتعامل مع الأجهزة، وإجراء التجارب المعمليَّة؛ مما يولِّد تخوُّفهم من عدم الحصول على نتائج صحيحة، أو

الوقوع في أخطاء علميَّة أثناء إجراء التجربة. ويؤيِّد ذلك ما توصَّلت إليه دراسة الجمعــة (١٩٩٥)، التي من أبرز نتائجها ضعف تمكُّن معلِّمي الكيمياء من المهارات المعمليَّة المُضمَّنة بكتاب الكيميــاء، للصفِّ الثالث الثانويِّ، حيث تبيَّن منها أنَّ عدد المهارات التي أُدِّيت بطريقة صحيحة (١١) مهــارة فقط، أمَّا عدد المهارات التي لم تؤدَّ إطلاقًا، أو أُدِّيت بطريقة خاطئة فكانت (٧٩) مهارة، كما وُجد انخفاض في مستوى السرعة في أداء معلِّمي الكيمياء للمهارات المُضمَّنة في أداة الملاحظة. كما بيَّنــت دراسة الشاعر(١٩٩٣) أنَّ المعلِّمين يتحاشون استخدام أيِّ تقنيات تعليميَّة؛ لصعوبة تشغيلها، أو عدم توفُّرها.

وأوضحت بعض الدراسات (رفاع، ١٩٩٣؛ De remer,1994) أنَّ المعلِّمين تعوزهم مهــارات استخدام الوسائل التعليميَّة، وتقنيات التعليم، إذ عبَّر المعلِّمون أنفسهم عن حاجتهم إلى تطوير معــارفهم، باستخدام الحاسب الآليِّ، واستخدام الوسائل التعليميَّة، ومعرفة التقنيات المرتبطــة بالموضــوعات العلميَّــة المختلفة.

كما أنَّ من المعلِّمين من يفضِّل طرح الموضوعات بشكل نظريٍّ؛ لسهولة ذلــك مقابــل صــعوبة استخدام المعمل، أو الوسائل التعليميَّة، وهذا يتَّفق مع ما ذهب إليه الجوير (١٩٩٦) عند تفسيره لانخفاض مستوى تمكُّن المعلِّمين من مهارة إشراك الطلبة في تحضير الأنشطة، فذكر أنَّ هذا مرتبط بانخفــاض مهــارة المعلِّمين في التركيز على الجوانب المهاريَّة عند تخطيط الدرس، وتركيزهم على الجوانــب المعرفيَّــة فقــط، والوصول إلى هذا الهدف عبر أقصر الطرق وأقلِّ وقت ممكن. وقد يكون من الأسباب المتعلِّقــة بــالمعلِّمين جهل كثير منهم بتشغيل الحاسب الآليِّ، واستثماره في مجال التعليم والتعلُّم، مثــل: اســتخدام الإنترنــت،

والدخول على بعض المواقع التعليميَّة المناسبة. وقد توصَّـــل الخليـــوي(١٤١٨هـــــ) إلى أنَّ المعلِّمـــين لا يستخدمون التقنيات التعليميَّة إلاَّ نادرًا.

ب- أسباب تعود للجهات التعليميَّة الرسميَّة، مثل: عدم تهيئة المدارس بالبيئة المناسبة؛ لإجراء التجـــارب المعمليَّة، وحفظ الوسائل التعليميَّة والأجهزة، والتقصير في صيانة موجودات المعامـــل، والتقصـــير في توفير الأدوات، والوسائل، والأجهزة الناقصة، وعدم تحديث المعامل بما يتوافق مع تطـــوير المنـــاهج، ويتماشى مع التقدُّم السريع في تقنية الأجهزة، وتقنيات التعليم؛ مما يسبِّب عدم جدوى استخدام كثير منها. وهذا يتَّفق مع نتائج دراسات (الضلعان، ٢٠٠٣؛ الخليوي، ١٤١٨هـــ ؛ الشاعر، ١٩٩٣)، التي أسفرت عن أنَّ المدارس تعاني من شحٍّ في التقنيات التعليميَّة الملائمة؛ لتـــدريس مـــادة العلـــوم، وصعوبة الاستفادة منها، إن وجدت، وعدم ملاءمة الفصول؛ لاســـتخدام التقنيـــات التعليميَّـــة في التدريس، وقلَّة توفُّر بعض الإمكانات، مثل: القاعات، والتوصيلات الكهربائيَّة، وقلَّة المتخصِّصين في تقنيات التعليم في المدارس، وضعف الدعم الماديِّ المخصَّص لتأمين الأجهـــزة، وإنتـــاج الوســـائل التعليميَّة، وعدم وجود تخطيط مسبق لمتابعة أعمال الصيانة الدوريَّة للأجهزة، والوسائل، وعدم توفير البرمجيَّات المناسبة لمواد العلوم في المدارس.

وممَّا يتعلَّق بهذا البند التقصير في تدريب المعلِّمين في مجال استخدام الوسائل التعليميَّة، وتقنيات التعليم وإنتاجها، وإجراء التجارب، ويؤيِّد ذلك ما توصَّلت إليه دراسات(الضلعان، ٢٠٠٣ ؛ الشـــاعر، ١٩٩٣ ؛ شينان، ١٩٩٩؛ الخليوي، ١٤١٨هـــ)، إذ أشارت إلى وجود شحٍّ في الدورات التدريبيَّة المقدَّمة أثناء الخدمة المتعلِّقة بتعريف المعلِّمين بأهمِّيَّة التقنيات التعليميَّة، وأنواعها، وقواعد استخدامها، وتوظيفها في تحقيق أهداف

المناهج الدراسيَّة، وإنتاجها، وفهرسة المواد والأجهزة التعليميَّة، وتصنيفها في المختبر المدرسيِّ؛ مما يُسهم في تراكم ضعف المعلِّمين في هذا المجال.

ج- أسباب تعود للمقرَّرات الدراسيَّة، وزيادة العبء التدريسيِّ؛ مما يجعل الوقت ضيقًا أمام المعلِّم للاستفادة من الجانب العمليِّ، والوسائل التعليميَّة. فممَّا توصَّلت إليه دراستا (الضلعان، ٢٠٠٣؛ الخنيوي، ١٤١٨هـ) كثافة المادة العلميَّة لمواد العلوم في المرحلة الثانويَّة، وزيادة العبء التدريسيِّ على معلِّمي العلوم.

(٣)مجال التفاعل الصفِّيّ والتواصل

احتلَّ هذا المجال المرتبة الثالثة، من حيث درجة ممارسة المعلِّمين للمهارات، إذ كان متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين (٣,٦٤)، بنسبة ٧٢,٨ %، وهي أعلى من القيمة التي توصَّلت إليها النجَّار (٢٠٠١) وهي: (٦٩,١٤ %). وجاء ترتيب المهارات في هذا المجال على النحو الذي يوضِّحه جدول (٨).

جدول (٨)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة والرتبة

لتقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في مجال التفاعل الصفِّيِّ والتواصل

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
يستخدم ألفاظًا لغويَّة ميسَّرة أثناء الشرح.	١	٤,٠٩	١,٠٩	٨١,٨	كبيرة
يشجِّعنا على المشاركة ومحاولة الإجابة عن الأسئلة.	٢	٤,٠٧	١,١٤	٨١,٤	كبيرة
يتأكّد من استيعابنا لكلِّ فكرة قبل الانتقال إلى غيرها.	٣	٤,٠٧	١,١٦	٨١,٤	كبيرة
يعطي الفرصة لمعظم الطلبة للإجابة والمشاركة أثناء المناقشة.	٤	٤,٠٥	١,١٤	٨١	كبيرة
يمكن قراءة ما يدوِّنه على السبورة بسهولة.	٥	٤,٠٣	١,١٧	٨٠,٦	كبيرة
يتأكّد باستمرار من وضوح صوته لنا.	٦	٣,٨٤	١,٢٩	٧٦,٨	كبيرة
يهتمُّ بتوجيه انتباه جميع الطلبة لمشاركة أيِّ زميل لهم في الفصل.	٧	٣,٨٣	١,٢٦	٧٦,٦	كبيرة
يصغي باهتمام لآرائنا ويقدِّرها.	٨	٣,٦٦	١,٣١	٧٣,٢	كبيرة
يستخدم التعبيرات الجسديَّة المناسبة لتوضيح المعنى مثل: (تعبيرات الوجه،	٩	٣,٦١	١,٤٢	٧٢,٢	كبيرة

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
تغيير نبرة الصوت، الإيماء بالرأس، إظهار الحماسة للموضوع، استخدام الحركات) .					
يحاول التعرُّف على مشكلاتنا المتعلّقة بالمادة ويعمل على حلّها.	١٠	٣,١١	١,٤٦	٦٢,٢	متوسطة
يؤكّد استخدام اللغة العربيَّة الفصحى أثناء الحوار.	١١	٣,٠٣	١,٣٧	٦٠,٦	متوسطة
يشجّعنا على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلميَّة التي يطرحها لنا.	١٢	٣,٠٣	١,٣٩	٦٠,٦	متوسطة
يحرص على جعلنا نتبادل الخبرات العلميَّة فيما بيننا.	١٣	٢,٧٩	١,٣٨	٥٥,٨	متوسطة

يتبيَّن من الجدول (٨) أنَّ معظم مهارات هذا المجال كانت تُمارس بدرجة كبيرة، وحصلت على تقدير أعلى من المعيار المقبول في الدراسة، وهي المهارات ذات الرقم: (٢٨)، و(٢٩)، و(٣٠)، و(٣٢)، و(٣٤)، و(٣٥)، و(٣٧)، و(٣٨)، و(٣٩) كما وردت في الاستبانة، وهذا يتّفق مع ما توصَّلت إليه دراسة النجّار (٢٠٠١)، إذ احتلَّ مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل مع الطلبة المرتبة الأولى بين المجالات الأخرى. بينما تدلُّ النتائج على أنَّ ممارسة المعلّمين كانت متوسطة في بقيَّة المهارات التي تحمل الأرقام: (٣١)، و(٣٣)، و(٣٦)، و(٤٠) في الاستبانة. و لم تصل ممارسة المعلّمين إلى درجة قليلة، أو قليلة جدًّا في أيٍّ من مهارات هذا المجال.

ويُلحظ أنَّ أعلى قيم لمتوسط تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم كانت على أدائهم المهارات:

- يستخدم ألفاظًا لغويَّة ميسَّرة أثناء الشرح. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٠٩).
- يشجّعنا على المشاركة، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٠٧).
- يتأكّد من استيعابنا لكلِّ فكرة قبل الانتقال إلى غيرها. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٠٧).
- يعطي الفرصة لمعظم الطلبة للإجابة، والمشاركة أثناء المناقشة. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٠٥).
- يمكن قراءة ما يدوِّنه على السبورة بسهولة. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٠٣).

أمَّا أدنى درجات الممارسة في هذا المجال فكانت في المهارة:

- يحرص على جعلنا نتبادل الخبرات العلميَّة فيما بيننا. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,٧٩).

أيّ أنَّ درجة الممارسة في هذه المهارة تتحقَّق بدرجة متوسطة، وإن كانت قريبة من الدرجة قليلة؛ وقد يكون ذلك بسبب ما تتطلَّبه هذه المهارة من وقت؛ وهذا يصعب تحقيقه من قِبل المعلِّم مع طول المقرَّرات الدراسيَّة، وكثرة الأعباء التي تُلقى على كاهل المعلِّم.

ويتَّضح من خلال تقدير الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في مجال التفاعل الصفِّيِّ، والتواصل أنَّ المعلِّمين يحرصون على تحقيق أهداف الدرس عن طريق استخدام الألفاظ اللغويَّة الميسَّرة أثناء الشرح؛ والتأكُّد باستمرار من وضوح الصوت للطلبة، والاهتمام بتوضيح ما يدوِّنه على السبورة، والتأكُّد من استيعاب الطلبة لكلِّ فكرة قبل الانتقال إلى غيرها، وتشجيع الطلبة على المشاركة، والإجابة عن الأسئلة أثناء المناقشة، واستخدام التعبيرات الجسديَّة المناسبة: لتوضيح المعنى، مثل: تعبيرات الوجه، تغيير نبرة الصوت، الإيماء بالرأس، إظهار الحماسة للموضوع، استخدام الحركات. كما أنَّهم يُصغون باهتمام لآراء الطلبة، ويقدِّرونها، لكنَّهم لا يحرصون على تبادل الخبرات العلميَّة بين الطلبة، ولا يحرصون على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى أثناء الحوار، ولا يحرصون على تشجيع الطلبة على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلميَّة التي يطرحونها لهم، ولا يحاولون التعرُّف على مشكلات الطلبة المتعلِّقة بالمادة، فضلاً عن حلِّها، وقد يكون سبب ذلك ضيق وقت الحصة أمام مقررات طويلة في مواد العلوم؛ مما يجعل المعلم يختزل كثيرًا من مهارات التدريس التي تتطلب التفاعل بينه وبين طلبته أو بين الطلبة وبعضهم في سبيل إنهاء المقرر.

أمَّا ارتفاع متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّم في معظم مهارات مجال التفاعل الصفِّيِّ والتواصل فربَّما يدلُّ على حرص المعلِّمين على إيصال المعلومة عن طريق التواصل الفعَّال مع الطلبة، واستخدام أساليب

مختلفة أثناء الشرح، وتشجيعهم على المشاركة من خلال الإصغاء إلى آرائهم، وجذبهم للمشاركة، وخلق جوٍّ من التفاعل بينهم، والتأكُّد من وصول الصوت، ووضوح الكتابة والفكرة لهم، وهذا يدلُّ على أنَّ معلِّمي العلوم متحمِّسون للأداء، مقبلون على التدريس، راغبون في العطاء والرفع من مستوى تحصيل الطلبة بدرجة كبيرة تجاوزت حد القبول، لكنَّها لم تصل لدرجة التميُّز.

ومع القبول بأداء المعلِّمين في تلك المهارات إلاَّ أنَّ لديهم قصورًا واضحًا في تشجيعهم للطلبة على العمل بروح الفريق الواحد، فمن الواضح قلَّة تشجيعهم للطلبة على التفكير، للتوصُّل إلى الحلول المناسبة للمشكلات العلميَّة التي يواجهونها في مواد العلوم، ولعلَّ تفسير ذلك يعود إلى عدم تدرُّبهم على التدريس باستراتيجيَّات التفكير، ويُلحظ قلَّة محاولتهم التعرُّف على المشكلات التي تواجه الطلبة فتعوقهم عن استيعاب مواد العلوم، وقد يكون سبب ذلك، كما أُشير سابقًا، هو ضيق الوقت، وطول المقرَّر، إلى جانب كثرة الطلبة في الفصل الواحد؛ مما يتعذَّر معه وجود الوقت الكافي لمناقشة الطلبة، ومعرفة ما يواجههم من مشكلات متعلِّقة بالمادة الدراسيَّة، وقد يكون ذلك منسجمًا مع بعض ما توصَّلت إليه دراسة الشرقيِّ (١٩٩٣)، التي من نتائجها أنَّ الكفاءة التربويَّة لدى المعلِّمين مفقودة؛ ممَّا يجعلهم عاجزين عن حلِّ مشكلاتهم التربويَّة مع أنَّ لديهم حصيلة من دراستهم للمقرَّرات التربويَّة، ولعلَّ هذا يشير إلى قصور المناهج التربويَّة عن أداء رسالتها الوظيفيَّة فيما يختصُّ بالجانب التطبيقيِّ، كما يُضاف إلى ما ذُكر تقصير المعلِّمين في تعويد الطلبة على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى، وربَّما يرجع ذلك إلى عدم تمكُّن المعلِّمين أنفسهم من القدرة على التحدُّث باللغة الفصحى؛ لكون دراستهم في المرحلة الجامعيَّة (العلوم أو أحد التخصُّصات العلميَّة في التربية) لا تركِّز على جانب التعليم بالفصحى، مع الأخذ في الاعتبار بأنَّهم لا يُجبَرون بدراسة مقرَّرات كافية في اللغة العربيَّة.

(٤)مجال إدارة الفصل

احتلَّ هذا المجال المرتبة الرابعة بين المجالات الأخرى، من حيث درجة ممارسة المعلِّمين للمهارات، إذ كان متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين (٣,٦٣) بنسبة ٧٢,٦ %. وقد جاء ترتيب المهارات في هـــذا المجال وفق ما يوضِّحه الجدول (٩).

جدول (٩)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة والرتبة

لتقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في مجال إدارة الفصل

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
يحاول توفير الهدوء ومساعدتنا على التركيز معه في الحصَّة.	١	٤,٢٦	١,٠٥	٨٥,٢	كبيرة جدًّا
يوضِّح لنا منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن نتقيَّد بها في الفصل.	٢	٣,٩٥	١,٢٥	٧٩	كبيرة
يضبط سلوك الطلبة داخل الفصل بلطف وحكمة.	٣	٣,٨٧	١,٢٨	٧٧,٤	كبيرة
يحرص على جعل قصار القامة أو ضعاف السمع أو البصر من الطلبة في المقاعد الأماميَّة.	٤	٢,٤٥	١,٤٩	٤٩	قليلة

يتبيَّن من الجدول (٩) أنَّ المهارة ذات الرقم (٤٢) كما وردت في الاستبانة وهي: يحاول تـــوفير الهدوء، ومساعدتنا على التركيز معه في الحصَّة، حصلت على تقدير أعلى من المعيار المقبول في الدراســـة، وكانت تُمارس بدرجة كبيرة جدًّا، فكانت قيمة متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم فيها (٤,٢٦) وهي أعلى قيم الأداء التي حصل عليها المعلِّمون في هذا المجال، وأن مهارتين حصلتا على تقدير أعلى مـــن المعيار المقبول في الدراسة، وكانتا تُمارسان بدرجة كبيرة، وهمـــا رقـــم: (٤١)، و(٤٣)كمـــا وردتـــا في الاستبانة، في حين تدلُّ النتائج على أنَّ ممارسة المعلِّمين كانت قليلة في المهارة التي تحمـــل رقـــم (٤٤) في الاستبانة وهي: يحرص على جعل قصار القامة، أو ضعاف السمع، أو البصر من الطلبة في المقاعد الأماميَّة، فكانت قيمة متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم فيها (٢,٤٥)، وهي أدنى قيم الأداء التي حصـــل

عليها المعلِّمون في هذا المجال. بينما لم تصل ممارسة المعلِّمين إلى درجة قليلة جدًّا في أيٍّ من مهارات هذا المجال.

لذا فإنَّ أعلى قيمتين لمتوسطات تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم كانت على أدائهم مهارتي:

- يحاول توفير الهدوء، ومساعدتنا على التركيز معه في الحصَّة. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٢٦).

- ويوضِّح لنا منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن نتقيَّد بها في الفصل. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٣,٩٥).

أمَّا أدنى قيمة لمتوسطات تقديرات الطلبة فكانت على أدائهم مهارة:

- يحرص على جعل قصار القامة، أو ضعاف السمع، أو البصر من الطلبة في المقاعد الأماميَّة. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,٤٥).

ويتَّضح من خلال تقدير الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في مجال إدارة الفصل أنَّ المعلِّمين قادرون على ضبط الفصل وإدارته بنجاح أثناء الدرس بلطف وحكمة وتوضيح الأنظمة والإجراءات التي ينبغي للطلبة التقيُّد بها في الفصل، ويسعون لتوفير الهدوء لمساعدة الطلبة على التركيز معهم في الدرس، لكنَّهم لا يكترثون ببعض الظروف الخاصَّة ببعض الطلبة، كجعل قصار القامة، أو ضعاف السمع، أو البصر، من الطلبة في المقاعد الأماميَّة.

أمَّا ارتفاع متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في مهارات إدارة الفصل لحدِّ القبول فيدلُّ على تمكُّنهم من تلك المهارات، وحرصهم على ضبط الفصل بأسلوب مناسب، يتحقَّق معه توفير جوٍّ هادئ، يساعد على تركيز الطلبة مع المعلِّمين، أمَّا انخفاض متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في مهارة تنظيم

الفصل بما يراعى فيه ظروف بعض الطلبة، مثل: قصار القامة، أو ضعاف السمع، أو البصر؛ لتمكينهم من الاستفادة من الدرس فقد يكون بسبب قلّة الحالات المشابهة أصلاً في فصول الطلبة الذين طُبِّقت عليهم أداة الدراسة، أو انعدامها؛ ممَّا جعلهم يجيبون سلبًا عن هذه الفقرة، وربَّما لأن المعلِّمين لا يفكّرون في هذه المسألة بما يتناسب مع أهمِّيَّتها، فيُسقطون حقَّ أمثال هؤلاء من أصحاب الظروف الخاصَّة، وفي هذه الحالة يشترك في التقصير مع المعلِّم، إدارة المدرسة، ورائد الفصل[1]، إذ ينبغي أن يكون هناك عناية خاصَّة بهذه الفئة، خصوصًا أنَّ كثيرًا من الطلبة يتنافسون على الجلوس في المقاعد الأولى في الفصل.

(٥)مجال التقويم

احتلَّ هذا المجال المرتبة السادسة بين المجالات الأخرى، من حيث درجة ممارسة المعلِّمين للمهارات، إذ كان متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين (٣,٤٦)، بنسبة ٦٩,٢ %، وهي أعلى من القيمة التي توصَّلت إليها النجَّار(٢٠٠١)، وهي: (٦٣,١٤ %). وجاء ترتيب المهارات في هذا المجال على نحو ما يوضِّحه جدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة والرتبة لتقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في مجال التقويم

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
يجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرَّر.	١	٤,٢٧	٠,٩٩	٨٥,٤	كبيرة جدًّا
ينوِّع أسئلته (في الدروس والاختبارات والنشاطات) بما يناسب مختلف مستويات الطلبة.	٢	٣,٨٢	١,٣٢	٧٦,٤	كبيرة
يناقشنا في الإجابات الخاطئة في وقتها (سواء أكانت في الحصَّة أو في الاختبارات).	٣	٣,٥٥	١,٣٥	٧١	كبيرة

[1] رائد الفصل: هو أحد معلِّمي الفصل، يُكلَّف بالإشراف على الفصل نفسه، وينسِّق مع بقيَّة معلِّمي الفصل الآخرين فيما يخصُّ طلبة هذا الفصل، وفي الغالب يكون أكثر المعلِّمين تدريسًا للفصل ذاته.

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
يطرح أسئلة مثيرة للتفكير تعتمد على (الملاحظة، والاستقصاء، والتحليل، والاستنتاج).	٤	٣,٤٩	١,٣٦	٦٩,٨	كبيرة
يسجِّل مشاركاتنا لديه أثناء الدرس لاحتسابها في التقويم.	٥	٣,٢٨	١,٤٨	٦٥,٦	متوسطة
لا تعتمد أسئلته التي يضعها في الاختبارات على حفظ المعلومات.	٦	٢,٣١	١,١٥	٤٦,٢	قليلة

يتبيَّن من الجدول (١٠) أنَّ المهارة ذات الرقم (٤٦) وهي: يجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرَّر، حصلت على تقدير أعلى من المعيار المقبول في الدراسة، وكانت تُمارس بدرجة كبيرة جدًّا، فكانت قيمة متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم فيها (٤,٢٧)، وأنَّ ثلاث مهارات حصلت على تقدير أعلى من المعيار المقبول في الدراسة، وكانت تُمارس بدرجة كبيرة، وهي المهارات ذات الرقم: (٤٥)، و(٤٨)، و(٤٩) كما وردت في الاستبانة، كما أنَّ النتائج تُشير إلى أنَّ ممارسة المعلِّمين للمهارة رقم (٥٠) كانت بدرجة متوسطة، بينما كانت درجة ممارستهم قليلة في المهارة التي تحمل رقم (٤٤) في الاستبانة وهي: لا تعتمد أسئلته التي يضعها في الاختبارات على حفظ المعلومات، فكانت قيمة متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم فيها (٢,٣١). في حين لم تصل ممارسة المعلِّمين إلى درجة قليلة جدًّا في أيٍّ من مهارات هذا المجال.

وعلى هذا فإنَّ أعلى قيمة لمتوسطات تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم كانت على أدائهم مهارة:

- يجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرَّر. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٢٧).

أمَّا أدنى قيمة لمتوسطات تقديرات الطلبة فكانت على أدائهم مهارة:

- لا تعتمد أسئلته التي يضعها في الاختبارات على حفظ المعلومات. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,٣١).

ويتَّضِح من خلال قراءة تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في هذا المجال أنَّ المعلِّمين يجعلون أسئلة الاختبار شاملة للمقرَّر، وينوِّعون في أسئلتهم، بما يناسب مختلف مستويات الطلبة، ويناقشون الطلبة في الإجابات الخاطئة في وقتها. لكنَّهم لا يكترثون بطرح أسئلة مثيرة للتفكير تعتمد على (الملاحظة، والاستقصاء، والتحليل، والاستنتاج ......)، كما أنَّ أسئلتهم التي يضعونها في الاختبارات تُعوِّد الطلبة على حفظ المعلومات، واسترجاعها لا على الفهم. كما أنَّهم مقصِّرون في متابعة نموِّ الطلبة معرفيًّا عن طريق التقويم البنائيِّ، ومع ما تبذله وزارة التربية والتعليم من جهود في سبيل تطوير الاختبارات، بما في ذلك بناؤها، إلاَّ أنَّ كثيرًا من المعلِّمين ما زال يضع أسئلة الاختبارات بأسلوب غير علميٍّ، ولا يهتمُّ بإخراج الاختبار، أو بمعرفة العيوب التي تخلُّ عادة بالاختبار؛ ولعلَّ ذلك يعود إلى ضيق وقت المعلِّمين، وكثرة أنصبتهم التدريسيَّة، أو بسبب قلَّة اهتمام بعض المعلِّمين بتطوير مهاراتهم في مجال القياس والتقويم، وهذا ما ذهبت إليه النجَّار(٢٠٠١) من أنَّ كثيرًا من المعلِّمين لا يُولُون عمليَّة التقويم الاهتمام اللازم. أمَّا ما يتعلَّق بانخفاض متوسط تقدير الطلبة لأداء المعلِّمين في مهارة بناء الأسئلة، إذ يركِّزون في أسئلتهم على القدرة على استرجاع المعلومة، دون مستوى الفهم، أو التطبيق، فضلاً عن المستويات الأعلى للتفكير فيؤكِّد ما ذُكر سابقًا في تفسير نتائج تقدير أداء المعلِّمين في مجال التفاعل الصفِّيِّ والتواصل المتعلِّق بعدم حرص المعلِّمين على تشجيع الطلبة على التفكير؛ للتوصُّل إلى الحلول المناسبة للمشكلات العلميَّة التي يواجهونها في مواد العلوم، ويؤكِّد ذلك انخفاض متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في المهارة المتعلِّقة بطرح أسئلة مثيرة للتفكير، ويمكن تفسير ذلك بعدم قدرة المعلِّمين على بناء أسئلة تقيس المستويات العليا للتفكير في مواد العلوم، ويمكن إرجاع أسباب ذلك إلى قصور في التعليم الجامعيِّ فيما يتعلَّق بالتقويم التربويِّ، إلى جانب تقصير المعلِّم في تطوير ذاته فيما يتعلَّق ببناء الاختبارات التحصيليَّة، ولا يُعفى الإشراف التربويُّ من هذا القصور،

فمسؤوليَّته كبيرة عن هذا التقصير في صفوف المعلِّمين، وعليه أن يقوم بدوره في إعادة تأهيل المعلِّمين فيما يتعلَّق بهذا الجانب من خلال الدورات التدريبيَّة، أو الأساليب الإشرافيَّة المناسبة. أمَّا ارتفاع متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في مهارات تنويع الأسئلة بما يناسب مختلف مستويات الطلبة، وشموليَّة الاختبار فهذا دليل على حرص المعلِّمين على تحقيق العدالة بين الطلبة من خلال الاختبار، وهذا جانب إيجابيٌّ يُحسب لهم.

(٦) مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة

جاء ترتيب هذا المجال في المرتبة الثانية بين بقيَّة المجالات، من حيث درجة ممارسة المعلِّمين للمهارات، إذ كان متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين (٣,٦٥)، بنسبة ٧٣ % . وقد جاء ترتيب المهارات في هذا المجال على النحو الذي يوضِّحه جدول (١١).

جدول (١١)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة والرتبة لتقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
يحرص على جعل النقد متعلِّقًا بالأفكار لا بالأشخاص.	١	٣,٩٢	١,٢٥	٧٨,٤	كبيرة
يتصرَّف في المواقف المختلفة بشكل مناسب.	٢	٣,٨٣	١,٢٢	٧٦,٦	كبيرة
يتقبَّل الآراء المختلفة من الطلبة وإن خالفت رأيه.	٣	٣,٥٧	١,٣٠	٧١,٤	كبيرة
يحرص على أن يكون قدوة حسنة لنا.	٤	٣,٥١	١,٣٠	٧٠,٢	كبيرة
يُشعر الجميع في تعامله بالرعاية الأبويَّة (العطف والحب والحنان والحرص على مصلحة الطلبة ...).	٥	٣,٣٩	١,٤٦	٦٧,٨	متوسطة

يتبيَّن من الجدول (١١) أنَّ جميع المهارات كانت تُمارس بدرجة كبيرة، وحصلت على تقدير أعلى من المعيار المقبول في الدراسة، عدا مهارة: يُشعر الجميع في تعامله بالرعاية الأبويَّة (العطف والحبّ والحنان والحرص على مصلحة الطلبة، وهي المهارة رقم (٥٢) كما وردت في الاستبانة، حيث بلغ متوسط

تقديرات الطلبة لأداء المعلمين فيها أدنى قيمة منه في بقية مهارات المجال نفسه، وكانت ممارسة المعلّمين لهذه المهارة بدرجة متوسطة، إذ بلغ متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلمين فيها (٣,٣٩)، ولم تصل ممارسة المعلّمين إلى درجة قليلة، أو قليلة جدًّا في أيٍّ من مهارات هذا المجال.

أمَّا أعلى قيمة لمتوسطات تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم فكانت على أدائهم مهارة:

- يحرص على جعل النقد متعلّقًا بالأفكار لا بالأشخاص. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٣,٩٢).

ومن خلال تقدير الطلبة لأداء معلّمي العلوم في مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة يتَّضح أنَّ المعلّمين حريصون على كونهم قدوة حسنة لطلبتهم، فيربُّونهم على الصفات الشخصيَّة النبيلة، والعلاقات الإنسانيَّة، المبنيَّة على الاحترام والتقدير من خلال تعويدهم على الحوار، واحترام آراء الآخرين، وتفهُّمها،وتعويدهم على ربط النقد بالآراء، وليس بأصحابها، والتصرُّف في المواقف المختلفة بما يناسبها. ولكن يُلحظ أنَّهم مقصِّرون في إضفاء روح العطف والحبّ والحنان على الطلبة، والحرص على مصلحتهم.

أمَّا حصول المعلّمين في الأداء حسب تقديرات الطلبة على مستوى يزيد عن معيار الأداء المقبول لدى الباحث في مهارات مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة فهو دليل على أنَّهم يشعرون بمسؤوليَّة القدوة الحسنة للطلبة، ويحترمون المكانة الاجتماعيَّة لمهنة التدريس، فهم يربُّون الطلبة من خلال تصرُّفاتهم على احترام آراء الآخرين، وتقبُّلها، والتصرُّف في المواقف المختلفة بما يمليه عليهم الدين والعقل، وإذا اختلفوا مع طلبتهم في رأي ما فإنَّهم يجعلون نقدهم موجَّها للأفكار والآراء لا للطلبة أنفسهم، وربما كان السبب الأساس في ذلك هو ما تربَّى عليه هؤلاء المعلّمون، إذ تربُّوا في بيئة مغمورة بهذه القيم، من خلال الدين الحنيف، الذي تميَّزت شبه الجزيرة العربيَّة بنشوئه فيها، ونزول القرآن العظيم فيها، فبقي أثره قويًّا في النفوس، وتخلّق الناس بخلقه. ومع ذلك فإنَّ هذا المستوى من الأداء لا يُعدُّ تميُّزًا، بل تجاوز الحد

الأدنى للقبول فحسب، وفيه اختلاف مع مستوى نتائج التقويم التي رصدتها دراسة الغامـــديِّ (١٩٩٩) في الجانب الميدانيِّ منها، إذ رصدت بعضًا من ممارسات مستخدمي النموذج (المشرف التربويّ /مدير المدرسة) فوُجِد أنَّ المعلِّمين حصلوا على درجات عالية جدًّا في مجالي الصفات الشخصـــيَّة والعلاقـــات الإنســـانيَّة، (٩٨,٢%) ، (٩٩,٥%) على التوالي، وهذا أكبر بكثير من متوسط تقديرات الطلبـــة لأداء المعلِّمـــين في مهارات هذا المجال في الدراسة الحالية، التي لم تصل إلى درجة الممارسة: كبيرة جدًّا. أمَّا انخفاض متوســـط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في مهارة التعامل مع الطلبة فلعلَّه بسبب ما تربَّى عليه المعلِّمون من شـــدَّة في التعامل على مستوى الآباء والأبناء؛ لقسوة الظروف الحياتيَّة، التي واكبت هذا الجيل، إلى جانـــب الغـــيرة الوطنية لدى المعلمين، وحرصهم على أن يظهر الطلبة بالمظهر المثالي في التحصـــيل الدراســـيِّ، والتعامـــل الإنسانيِّ.

(٧)المجال الوجدانيُّ

احتلَّ هذا المجال المرتبة الخامسة بين بقيَّة المجالات، من حيث درجة ممارسة المعلِّمين للمهـــارات، إذ كان متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين (٣,٥٤)، بنسبة ٧٠,٨ % . وجاء ترتيب المهارات في هـــذا المجال على نحو ما يوضِّحه جدول (١٢).

جدول (١٢)
المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة
والرتبة لتقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في المجال الوجدانيِّ

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
يحرص على تعزيز القيم الدينيَّة فينا.	١	٣,٨٤	١,٣٤	٧٦,٨	كبيرة
يحرص على غرس احترام العِلْم لدينا.	٢	٣,٨٣	١,٢٨	٧٦,٦	كبيرة
يحرص على نشر العادات الاجتماعيَّة الطيِّبة لدينا.	٣	٣,٧٠	١,٣٣	٧٤	كبيرة

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
يحرص على غرس حبِّ المادة لدينا.	٤	٣,٦٧	١,٤٢	٧٣,٤	كبيرة
يحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا.	٥	٣,٥٣	١,٤٦	٧٠,٦	كبيرة
يحاول غرس حب الوطن لدينا من خلال تعامله معنا.	٦	٣,١٥	١,٥١	٦٣	متوسطة
يحرِّك مشاعرنا نحو الدرس من خلال بعض الكلمات نحو) نتعاطف، نحبُّ، نكره، نتحمَّس، ...)	٧	٣,٠٥	١,٥٢	٦١	متوسطة

يتبيَّن من الجدول (١٢) أنَّ معظم مهارات هذا المجال كانت تُمارس بدرجة كبيرة، وحصلت على تقدير أعلى من المعيار المقبول في الدراسة، وهي المهارات ذات الأرقام: (٥٦)، و(٥٧)، و(٥٩)، و(٦٠)، و(٦١) كما وردت في الاستبانة، بينما تدلُّ النتائج على أن ممارسة المعلِّمين كانت متوسطة في مهارتين، هما ذاتا الرقمين: (٥٨)، و(٦٢) كما وردت في الاستبانة. و لم تصل ممارسة المعلِّمين إلى درجة قليلة، أو قليلة جدًّا في أيٍّ من مهارات هذا المجال.

ويُلحظ أنَّه لا يوجد تميُّز، أو تدنٍّ كبير في قيم متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في هـــذا المجال، بل كانت كلُّها قيمًا وسطيَّة محصورة بين المتوسط الحسابيِّ (٣,٠٥) حدًّا أدنى، حصلت عليه مهارة: يحرِّك مشاعرنا نحو الدرس، من خلال بعض الكلمات، نحو: نتعــاطف، نحــبُّ، نكــره، نــتحمَّس، ... والمتوسط الحسابيِّ (٣,٨٤) حدًّا أعلى حصلت عليه مهارة: يحرص على تعزيز القيم الدينيَّة فينا.

ومن خلال تقدير الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في المجال الوجدانيِّ يتَّضح أنَّ المعلِّمين حريصون علــى تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، وتعزيز القيم الدينية، فيهم وغرس احترام العِلْم، وحبِّ المادة لديهم، كما أنَّهــم يحرصون على نشر العادات الاجتماعيَّة الطيِّبة لديهم. لكن يبدو أنَّ هناك قصورًا في تحريك مشاعر الطلبة نحو الدرس،من خلال بعض الكلمات، نحو: نتعاطف، ونحبُّ، ونكره، ونتحمَّس ...)، ومحاولة غرس حبِّ الوطن لدى الطلبة، من خلال التعامل معهم.

إنَّ ارتفاع متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم في معظم مهارات المجال الوجدانيّ يدلُّ على تمكّنهم منها، وحرصهم على تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، وتعزيز قيمة حبِّ الدين والعلم والعادات الاجتماعيَّة الطيِّبة لدى الطلبة، وربَّما كان سبب ذلك هو القناعة الكبيرة لدى معلّمي العلوم بأهمّيَّة تكامل شخصيَّة الطالب العلميَّة والدينيَّة والاجتماعيَّة، من خلال تدريس المادة، أو لامتزاج تلك القيم أصلاً بشخصيَّات المعلّمين أنفسهم؛ ممَّا جعل اهتمامهم بها أثناء التدريس أمرًا بدهيًّا. أمَّا انخفاض متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم في مهارتي: تحريك المشاعر نحو الدروس، بكلمات عاطفيَّة، ومحاولة غرس حبِّ الوطن لدى الطلبة فقد يرجع إلى عدم وجود مجال في مواد العلوم لممارسة هذه المهارات أثناء التدريس.

٦ : ٣ النتائج المتعلّقة بتقويم أولياء الأمور للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة

للإجابة عن السؤال الأوّل المتعلّق بأولياء الأمور حُسبت المتوسطات والانحرافات المعياريَّة، والنسب المئويَّة، والرتبة، لتقويم أولياء أمور الطلبة لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، كما تمَّ تطبيق اختبار (ت) ؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسط تقديرات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلّمي العلوم، وبين معيار الأداء المقبول المحدَّد في الدراسة؟ والجدول (١٣) يوضّح النتائج التي تمَّ التوصُّل لها.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة والرتبة

لتقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
لا يرهق المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) بطلبات يمكن الاستغناء عنها.	١	٤,٥٦	١,٠١	٩١,٢	كبيرة جدًّا
لا يلزم المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) بشراء ملخّصات تبعده عن الكتاب المدرسيّ.	٢	٤,٤٧	١,١٠	٨٩,٤	كبيرة جدًّا

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسب المئويّة	درجة الممارسة
لا يستخدم المعلّم (المعلّمة) مع ابني أسلوب الذمِّ والسخرية.	٣	٤,٤٧	١,٠٧	٨٩,٤	كبيرة جدًّا
يتحلّى المعلّم (المعلّمة) باللطف في علاقاته مع أولياء الأمور.	٤	٤,١٩	١,٠٣	٨٣,٨	كبيرة
يتجاوب المعلّم (المعلّمة) مع أولياء أمور الطلبة أثناء زيارتهم للمدرسة.	٥	٤,٠٤	١,١٢	٨٠,٨	كبيرة
ألمس أنّ المعلّم (المعلّمة) يحترم الطلبة ويقدّرهم.	٦	٤,٠٣	١,١٣	٨٠,٦	كبيرة
أشعر أنّ المعلّم (المعلّمة) قدوة حسنة للطلبة.	٧	٣,٩٧	١,١٧	٧٩,٤	كبيرة
أشعر بأنّ المعلّم (المعلّمة) يتّسم بالعدالة في تقديراته للأداء التعليميِّ والسلوكيِّ لطلبته.	٨	٣,٩٢	١,١٩	٧٨,٤	كبيرة
أشعر أنّ ابني (ابنتي) يدرك بوضوح ما يُتوقّع منه تعلُّمه.	٩	٣,٩١	٠,٩٧	٧٨,٢	كبيرة
لا يحتاج ابني (ابنتي) إلى دروس خصوصيَّة في هذه المادة.	١٠	٣,٩١	١,٤٦	٧٨,٢	كبيرة
أشعر من خلال نتائج ابني (ابنتي) أنّ المعلّم (المعلّمة) يستثمر وقت الحصَّة بفاعليَّة.	١١	٣,٨٢	١,٢٥	٧٦,٤	كبيرة
يحدِّثني ابني (ابنتي) عن التزام المعلّم (المعلّمة) بالموضوعات المقرَّرة.	١٢	٣,٨٠	١,٣٠	٧٦	كبيرة
أشعر بأن المعلّم (المعلّمة) يقدّم المعلومات العلميَّة بشكل متميِّز.	١٣	٣,٧٩	١,١٧	٧٥,٨	كبيرة
يقدِّر المعلم (المعلمة) آراء الطلبة.	١٤	٣,٧٠	١,٢٥	٧٤	كبيرة
ألمس أنّ المعلّم (المعلّمة) يهتمُّ بتصحيح أخطاء الطلبة في الواجبات المنزليَّة.	١٥	٣,٦٧	١,٣٦	٧٣,٤	كبيرة
يحدِّثني ابني (ابنتي) أنّ المعلّم (المعلّمة) يضبط الفصل بطريقة متميِّزة أثناء الدرس.	١٦	٣,٦٣	١,٣٦	٧٢,٦	كبيرة
يهتمُّ المعلّم (المعلّمة) بتنمية العلاقات الحسنة مع أولياء الأمور.	١٧	٣,٦١	١,٢٧	٧٢,٢	كبيرة
يحفز المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) لبذل المزيد من الاجتهاد.	١٨	٣,٦٠	١,٢٨	٧٢	كبيرة
يتفهّم المعلّم (المعلّمة) أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.	١٩	٣,٥٦	١,٢٦	٧١,٢	كبيرة
أجد لدى المعلّم (المعلّمة) معلومات وافية عن سلوك ابني (ابنتي) داخل الفصل.	٢٠	٣,٥٣	١,٢٨	٧٠,٦	كبيرة
يُطلع المعلّم (المعلّمة) أولياء الأمور على مستوى أداء الأبناء في الفصل بدقّة.	٢١	٣,٥٣	١,٣٠	٧٠,٦	كبيرة
يُقدّم المعلّم (المعلّمة) أثناء مجالس الآباء (الأمهات) معلومات مفيدة ودقيقة عن طلبته.	٢٢	٣,٥٠	١,٣٢	٧٠	كبيرة
لا يحتاج ابني (ابنتي) إلى إعادة شرح دروس هذه المادة في المنزل.	٢٣	٣,٤٠	١,٤٤	٦٨	متوسطة
أشعر أنّ الأنشطة التي يُقدّمها المعلّم (المعلّمة) تسهم في تحسُّن تحصيل ابني (ابنتي) .	٢٤	٣,١٩	١,٣٩	٦٣,٨	متوسطة
أشعر باهتمام المعلّم (المعلّمة) بمعالجة السلوكيّات الخاطئة لدى ابني (ابنتي) بحكمة.	٢٥	٣,١٣	١,٤١	٦٢,٦	متوسطة
يحدِّثني ابني (ابنتي) عن الواجبات المنزليَّة التي يكلّفه بها المعلّم (المعلّمة).	٢٦	٣,٠٩	١,٣٩	٦١,٨	متوسطة

المهارة	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويّة	درجة الممارسة
يحرص المعلّم (المعلّمة) على التواصل مع أولياء أمور الطلبة للتباحث معهم حول أبنائهم.	٢٧	٣,٠٣	١,٣٨	٦٠,٦	متوسطة
يشعر ابني (ابنتي) بالرعاية الأبويّة من قبل المعلّم (المعلّمة) .	٢٨	٢,٩٤	١,٤٤	٥٨,٨	متوسطة
يستثمر المعلّم الفعاليّات التي تقيمها المدرسة لإطلاع أولياء الأمور على كيفيّة تعليم أبنائهم في الفصل.	٢٩	٢,٨٣	١,٤٠	٥٦,٦	متوسطة
يناقش المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) المشكلات التي تواجهه في التعلّم ويعمل على حلّها.	٣٠	٢,٨٠	١,٤٤	٥٦	متوسطة
أجد في الأنشطة التي يُقدِّمها المعلّم (المعلّمة) قضايا تهتمُّ بالمتفوِّقين والموهوبين.	٣١	٢,٧٧	١,٣٩	٥٥,٤	متوسطة
ينشغل ابني (ابنتي) بالبحث في مصادر المعلومات عمّا يخصُّ دروسه.	٣٢	٢,٧٥	١,٣١	٥٥	متوسطة
يوضِّح المعلّم (المعلّمة) الكيفيّة التي تمكّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم أبنائهم.	٣٣	٢,٧١	١,٤٠	٥٤,٢	متوسطة
يعرض لي ابني (ابنتي) أسئلة مثيرة للتفكير طرحها عليه المعلّم (المعلّمة).	٣٤	٢,٥٠	١,٣٦	٥٠	قليلة
يستخدم المعلّم (المعلّمة) وسائل اتّصال متنوّعة لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلّم أبنائهم باستمرار.	٣٥	٢,١٧	١,٣٦	٤٣,٤	قليلة
أشاهد ابني (ابنتي) يقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بالمادة الدراسيّة.	٣٦	٢,١٣	١,٢٦	٤٢,٦	قليلة
المجالات مجتمعة		٣,٤٦	٠,٧٣	٦٩,٧	متوسطة

تشير نتائج الدراسة كما في الجدول (١٣) إلى أنّ متوسط تقديرات أولياء أمور الطلبة للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة كانت (٣,٤٦)، وبنسبة مئويّة قدرها: ٦٩,٧٠%، وهذا المتوسط يقلُّ عن معيار الأداء المقبول لدى الباحث وهو ٧٠%، بفارق قدره (٠,٠٤) أيّ بنسبة مئويّة قدرها: ٠,٣٠% وقد كان هذا الفرق دالاً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). وهذه النتيجة تدلُّ على أنّ مستوى الأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة متدنٍّ، وأقلُّ من المعيار الذي اعتمده الباحث. ويمكن الوصول إلى مزيد من التفسيرات عن انخفاض متوسط تقديرات أولياء الأمور لأداء معلّمي العلوم بالتأمُّل في نتائج دراسة المدخليّ (١٩٩٦)، التي أوضحت أنّ نسبة المشاركين من أولياء أمور

الطلبة المتفوّقين دراسيًّا كانت عالية، بينما كانت نسبة المشاركين من أولياء أمور الطلبة المتأخرين دراسيًّا ضعيفة جدًّا، وأنَّ أولياء الأمور يرون أنَّ أهمِّيَّة مجالس الآباء في متابعة الجانب السلوكيِّ، في حين يراها المعلِّمون في متابعة الجانب التحصيليِّ للطلبة.

ويتَّضح من الجدول (١٣) أيضًا أنَّ متوسط تقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في ضوء مهارات الأداء تتراوح بين (٢,١٣) بنسبة ٤٢,٦ % و (٤,٥٦) بنسبة ٩١,٢ %.

ويتبيَّن من الجدول كذلك أنَّ قيمة متوسط تقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء المعلِّمين في إحدى وعشرين مهارة زادت عن قيمة المعيار المعتبر لدى الباحث (٣,٥، أيّ ما نسبته ٧٠% من الأداء الكامل) وهي المهارات ذوات الأرقام: (١)، و(٥)، و(٦)، و(٩)، و(١٠)، و(١٢)، و(١٣)، و(١٥)، و(١٧)، و(١٩)، و(٢٠)، و(٢١)، و(٢٢)، و(٢٣)، و(٢٥)، و(٢٦)، و(٢٧)، و(٢٨)، (٢٩)، و(٣٣)، و(٣٤) كما وردت في الاستبانة.

وهذه النتائج تُظهر أنَّ المعلِّمين حريصون على تحقيق مصلحة الطلبة، ويتَّضح ذلك من تحفيزهم لبذل المزيد من الاجتهاد، ومن خلال استثمار وقت الحصَّة بفاعليَّة، وتصحيح أخطاء الطلبة في الواجبات المنزليَّة، والتميُّز في تقديم المعلومات العلميَّة، وعدم حاجة الطلبة إلى الدروس الخصوصيَّة، والبحث عن الملخَّصات، التي تغنيهم عن الكتاب المدرسيِّ. كما يتَّضح أنَّ المعلِّمين يُمثِّلون قدوة حسنة لغيرهم، يظهر ذلك من خلال ما يتحلَّون به من لطف في علاقاتهم مع أولياء الأمور، وتجاوبهم معهم أثناء زيارتهم للمدرسة، واحترامهم وتقديرهم للطلبة، ولآرائهم، وابتعادهم عن أسلوب الذمِّ والسخرية عند معالجتهم لبعض مواقف الطلبة التعليميَّة أو التربويَّة، ولزومهم مبدأ العدالة في تقديراتهم للأداء التعليميِّ والسلوكيِّ للطلبة، كما أنَّهم يراعون ظروف الطلبة وأولياء أمورهم وأحوالهم، فلا يرهقونهم بطلبات، يمكن الاستغناء عنها. كما يتَّضح

من خلال تقديرات أولياء الأمور لأداء المعلّمين أنّهم يُقدِّمون لأولياء الأمور معلومات مفيدة ودقيقة عـــن الطلبة في مستوى أدائهم، وفي جانب سلوكهم في داخل الفصل، كما أنَّ المعلّمين حريصون على تعزيز فتح قنوات الاتّصال مع أولياء الأمور، يظهر ذلك من خلال تفهُّم أهداف مشاركتهم في العمل التربويِّ، وتنمية العلاقات الحسنة معهم.

وقد كانت أعلى قيم متوسطات تقديرات أولياء أمور الطلبة على أدائهم مهارات:

- لا يُرهق المعلّم (المعلّمة ابني (ابنتي) بطلبات، يمكن الاستغناء عنها. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٥٦).
- لا يُلزم المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) بشراء ملخّصات، تبعده عن الكتاب المدرسيِّ. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٤٧).
- لا يستخدم المعلّم (المعلّمة) مع ابني أسلوب الذمِّ والسخرية. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٤,٤٧).

بينما كانت قيمة متوسط تقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء المعلّمين مساوية لقيمة المعيار المعتبر لدى الباحث في مهارة واحدة، هي المهارة رقم (٣٥) كما في الاستبانة، في حين أنَّ قيمة متوسط تقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء المعلّمين نقصت عن قيمة المعيار المعتبر لدى الباحث في أربع عشرة مهارة، وهي المهارات ذوات الأرقـــام: (٢)، و(٣)، و(٤)، و(٧)، و(٨)، و(١١)، و(١٤)، و(١٦)، و(١٨)، و(٢٤)، و(٣٠)، و(٣١)، و(٣٢)، و(٣٦) كما وردت في الاستبانة.

أمّا أدنى قيم متوسطات تقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء معلّمي العلوم فكانت على أدائهم مهارات:

- أشاهد ابني (ابنتي) يقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بالمادة الدراسيَّة. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,١٣).

- يستخدم المعلّم (المعلّمة) وسائل اتّصال متنوّعة؛ لتقديم تقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلّم أبنائهم باستمرار. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,١٧).
- يعرض لي ابني (ابنتي) أسئلة مثيرة للتفكير، طرحها عليه المعلّم (المعلّمة). وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,٥٠).
- يوضّح المعلّم (المعلّمة) الكيفيّة التي تمكّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم أبنائهم. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,٧١).
- ينشغل ابني (ابنتي) بالبحث في مصادر المعلومات عمّا يخصُّ دروسه. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,٧٥).
- أجد في الأنشطة التي يُقدّمها المعلّم (المعلّمة) قضايا تهتمُّ بالمتفوّقين والموهوبين. وبمتوسط حسابيٍّ قدره (٢,٧٧).

ومن خلال هذه المهارات في مجملها يمكن معرفة مدى اهتمام معلّمي العلوم بالطلبة الموهوبين، فهي تعكس درجة حرصهم على الارتقاء بطرائق التدريس لمستويات التفكير العليا؛ لإثارة تفكير الطلبة، وحثّهم على استخدام التفكير؛ لحلّ ما يقابلهم من مسائل ومشكلات، وتعكس مدى اهتمام معلّمي العلوم بتدريب طلبة المرحلة الثانويّة على البحث عن المعلومة في مصادرها؛ لكونهم على أبواب المرحلة الجامعيّة، ويفتقرون إلى تدريبهم، وتعزيز مهاراتهم في هذا الجانب، وتبرز حجم الجهود التي يبذلها معلّمو العلوم في سبيل ربط البيت بالمدرسة؛ ممّا يُسهم في حلّ كثير من المشكلات التربويّة والتعليميّة التي تقابل الطلبة والمعلّمين.

لكنّ النتائج المتعلقة بأداء معلّمي العلوم لهذه المهارات يدلّ على أنّ ممارساتهم ضعيفة جدًّا، وذلك دليل على أنّ جهودهم التي يبذلونها للاستفادة من وسائل الاتّصال الحديثة للتواصل مع أولياء الأمور لصالح

الطلبة، ودرجة اهتمامهم بالطلبة الموهوبين، والأخذ بأيديهم للارتقاء العلميِّ، ومدى إثارتهم لتفكير الطلبة وحثِّهم، ومساعدتهم على معرفة طرائق البحث في مصادر المعلومات، تُعدُّ جهودًا متواضعة، وقليلة جدًّا. وهذا لا يتناسب مع الدور التربويِّ الذي يُمثِّله المعلِّم أثناء أداء رسالته. ونتائج الدراسة هذه لا تُمثِّل رأي أولياء أمور الطلبة الذكور فحسب، بل نصف العيِّنة أولياء أمور طالبات، وليسوا قليلاً بل أكثر من (٣٨٨٠ وليِّ أمر)، ولا تُمثِّل أولياء أمور طلبة مدرسة واحدة، بل (٢٢) مدرسة، و لم تكن المدارس متقاربة ومن منطقة واحدة، بل متباعدة ومن خمس مناطق مختلفة من المملكة، وليست من مدارس الهجر والقرى، بل من مدارس المدن.

وهذا يعكس الجانب الآخر لأداء المعلِّم، وهو جانب التقصير، إذ يتَّضح من خلال تقديرات أولياء الأمور لأداء المعلِّمين أنَّهم مقصِّرون في جانب تعويد الطلبة على البحث العلميِّ، واستثارة تفكيرهم من خلال شرحهم للمادة الدراسيَّة، إلى جانب تقصيرهم في تنمية المواهب لدى الطلبة، ومناقشتهم في المشكلات التي تواجههم في التعلُّم، ومساعدتهم على حلِّها، وتقديم الأنشطة التي تُسهم في تحسُّن تحصيلهم، كما أنَّهم مقصِّرون في إشعار الطلبة بالرعاية الأبويَّة من قِبَلهم، ومقصِّرون في جانب الاهتمام بمعالجة السلوكيَّات الخاطئة لدى الطلبة. كما يُلحظ من تقديرات أولياء الأمور لأداء المعلِّمين أنَّهم مقصِّرون في جانب الحرص على التواصل مع أولياء أمور الطلبة بأساليب متنوِّعة؛ للتباحث معهم في شؤون أبنائهم وتقديم التقارير اللازمة لهم، وتوضيح مدى تقدُّم أبنائهم في التعلُّم، كما أنَّهم مقصِّرون في جانب إشراك أولياء الأمور في العمليَّة التربويَّة، من خلال توضيح الدور الذي يمكنهم القيام به؛ للمشاركة في تعليم أبنائهم، وإطلاعهم على كيفيَّة تعليمهم في الفصل.

ويرى الباحث أنَّ تقصير معلّمي العلوم في الجوانب المتعلّقة بالتواصل مع أولياء الأمور قد لا يكون بسبب المعلّم نفسه، بل قد يكون بسبب عدم تفاعل أولياء الأمور، وربّما كانت الوسيلة المتاحة للتواصل مع أولياء الأمور هي إدارة المدرسة فقط؛ ممّا يجعل الطريق طويلا للتواصل معهم، أمّا تقصير المعلّمين في الناحية المتعلّقة باستثارة تفكير الطلبة أثناء الدروس، والعناية بالموهوبين، وتدريب الطلبة على البحث عن المعلومات من مصادرها، فقد يكون لأسباب مرجعها الطلبة أنفسهم، ومدى استعدادهم لتقبُّل الأساليب التي يتبعها المعلّم؛ لتحقيق ذلك، وقد تكون الأسباب مرجعها المدرسة، في عدم توفير البيئة اللازمة؛ لممارسة ما يحقّق ذلك، وقد تكون الأسباب مرجعها المعلّم نفسه، ومدى تأهيله، أو حماسه، أو شعوره بأهمّيّة هذه الجوانب، وعلى كلِّ حال فإنَّ المعلّمين لا يُعذرون على تقصيرهم، بل ينبغي لهم البحث عن جميع الوسائل الممكنة للتغلب على ما يعوقهم في سبيل ذلك، سواء أكانت الأسباب متعلّقة بهم أو بالمدرسة أو بالطلبة ... ؛ نظرًا لأهمّيّة الأمر.

٦ : ٤ خاتمة

تمَّ في هذا الفصل استعراض النتائج المتعلّقة بمستوى الأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة، وأولياء أمورهم، ومناقشتها، وموازنته بمعيار الأداء المقبول المحدَّد في الدراسة؛ ممَّا يُسهم في استخلاص بعض التوصيات لاحقًا، جنبًا إلى جنب مع النتائج المتعلّقة بآثار المتغيِّرات الديموغرافيَّة للمستجيبين في تقديرهم لأداء معلّمي العلوم، التي تمَّ استقصاؤها، وذلك يُشكّل في مضمونه محتوى الفصل السابع.

الفصل السابع

عرض النتائج المتعلّقة بآثار المتغيّرات الديموغرافيّة لأفراد العيّنة في تقدير مستوى الأداء ومناقشتها

٧ : ١مقدّمة

يحتوي هذا الفصل على عرض النتائج المتعلّقة بتحديد مدى تأثير متغيّرات الدراسة في تقديرات الطلبة وأولياء أمورهم لمستوى أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة، ومناقشتها.

٧ : ٢ أوّلاً) آثار المتغيّرات المتعلّقة بالطلبة في تقويمهم لمستوى أداء معلّمي العلوم

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويّة لمستوى أداء معلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف جنس الطلبة، أو اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسيّ، أو اختلاف مستوى علاقاتهم بالمعلّمين، أو اختلاف مستوى رغباتهم في الدراسة مع معلّميهم أنفسهم مرّة أخرى، أو اختلاف جنسيّة المعلّم، أو اختلاف نوع مؤهّله، أو اختلاف الخبرة التدريسيّة للمعلّم، أو اختلاف التخصُّص: (فيزياء، كيمياء، أحياء) ؟

للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلّق بالمتغيّرات الخاصّة بالطلبة، تمّ تطبيق اختبار (ت)؛ لمعرفة عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويّة لمستوى أداء معلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف جنس الطلبة، أو اختلاف جنسيّة المعلّم، أو اختلاف نوع مؤهّله، وكذلك تمّ تطبيق تحليل التباين الأحاديّ؛ للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويّة لمستوى أداء معلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسيّ للطلبة، أو اختلاف مستوى علاقاتهم بالمعلّمين، أو اختلاف

مستوى رغباتهم في الدراسة مع معلّميهم أنفسهم مرّة أخرى، أو اختلاف الخبرة التدريسيّة للمعلّم، أو اختلاف التخصُّص: (فيزياء، كيمياء، أحياء).

٧ : ٢ : ١ تأثير متغيّر جنس الطلبة في تقديرات الطلبة للأداء العامّ للمعلّمين

لمعرفة تأثير متغيّر جنس الطلبة في تقديراتهم للأداء العامّ للمعلّمين، وفي كلّ مجال من مجالات تقويم الأداء التدريسيّ، استُخدم اختبار (ت). والجدول (١٤) يوضّح نتائج اختبار (ت)، ومستويات الدلالة على المجالات مجتمعة ومتفرّقة.

يُلحظ من الجدول (١٤) أنّ متوسط تقديرات الطلبة (ذكور) للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة بلغ (٣,٥٧)، بنسبة (٧١,٤٠ %)، وهذا المتوسط يزيد عن معيار الأداء المقبول لدى الباحث، وهو ٧٠%، بنسبة مئويّة قدرها: (١,٤٠%)، في حين أنّ متوسط تقديرات الطالبات (إناث) للأداء العامّ لمعلّمات العلوم في المرحلة الثانويّة بلغ (٣,٤٨)، بنسبة (٦٩,٦٠ %)، وهذا المتوسط يقلّ عن معيار الأداء المقبول لدى الباحث بنسبة مئويّة قدرها: (٠,٤٠%)، إذ دلّت نتائج اختبار (ت) أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة والطالبات لأداء معلّميهم في مواد العلوم، لصالح الذكور، إذ بلغ الفرق (٠,٠٩)، وهذا يختلف عمّا توصّلت إليه دراسات (زيتون ومنيزل، ١٩٩٤؛ سلمان، ١٩٧٧؛ Hildebrond,1971)، إذ أشارت نتائجها إلى عدم تأثير جنس الطلبة في تقويمهم لفاعليّة المعلّمين وأدائهم. كما أنّ نتيجة الدراسة الحاليّة، فيما يتعلّق بتأثير جنس الطلبة في تقديراتهم لأداء معلّمي العلوم، تخالف نتائج دراستي النجّار (٢٠٠١)، وبني خلف (١٩٩٤)، إذ كانت الفروق لصالح الإناث، ولعلّ ذلك يرجع إلى اختلاف أدوات الدراسة، وتباين أنظمة التعليم، والبيئة الدراسيّة لمجتمعات الدراسة.

جدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) لتقويم أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة في كلّ مجال وعلى المجالات مجتمعة وفقًا لمتغيِّرجنس الطلبة

م	المجال	الجنس	المتوسط العام	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة	ذكر	٣,٦٥	٠,٧١	-١,٣٦	٠,١٧٦
		أنثى	٣,٦٩	٠,٧٠		
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	ذكر	٢,٦٨	٠,٦٩	-٠,٦١	٠,٥٤٤
		أنثى	٢,٧٠	٠,٧٨		
٣	مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل	ذكر	٣,٦٨	٠,٨٧	٢,٨٦	٠,٠٠٤*
		أنثى	٣,٦٠	٠,٨٤		
٤	مجال إدارة الفصل	ذكر	٣,٧٤	٠,٩٧	٦,٦١	٠,٠٠٠*
		أنثى	٣,٥٤	٠,٩٣		
٥	مجال التقويم	ذكر	٣,٤٥	٠,٧٥	-١,١٥	٠,٢٥١
		أنثى	٣,٤٧	٠,٧٥		
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	ذكر	٣,٧١	١,٠٣	٣,٤٩	٠,٠٠٠*
		أنثى	٣,٥٩	١,٠٨		
٧	المجال الوجدانيّ	ذكر	٣,٧٩	١,٠٨	١٢,٣١	٠,٠٠٠*
		أنثى	٣,٣٣	١,١٧		
	الأداء العام للمعلّمين	ذكر	٣,٥٧	٠,٧٤٤	٢,٩٢	٠,٠٠٣*
		أنثى	٣,٤٨	٠,٧٢٥		

* وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

وفي ضوء ما تبيَّن من بيانات الجدول (١٤) يمكن تصنيف المجالات باعتبار تأثير متغيِّر جنس الطلبة صنفين:

١) مجالات لم يظهر فيها أثر متغيِّر الجنس في نتائج التقدير، وتشمل مجالات: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة، واستخدام الوسائل التعليميَّة، والتقويم. وتشير قيم المترسطات في هـــذه المجـــالات إلى أنَّ أداء

المعلِّمات كان أفضل من مستوى أداء المعلِّمين، لكنّ الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائيَّة، وهذا يُشير إلى تكافؤ المعلِّمين والمعلِّمات في الأداء في تلك المجالات؛ ولعلَّ ذلك يعود إلى تجاوز معظمهم الخمس سنوات في الخبرة التدريسيَّة؛ لأنَّ تطوير الأداء في المهارات التي تنتمي لهذه المجالات قد يحصل، من وجهة نظر الباحث، من خلال الخبرة.

٢) مجالات ظهر فيها أثر متغيِّرالجنس في نتائج التقدير بفروق كانت ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لصالح الذكور. وتشمل مجالات: التفاعل الصفِّيّ والتواصل بفارق (٠,٠٨)، وإدارة الفصل بفارق (٠,٢)، والصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة بفارق (٠,١٢)، والمجال الوجدانيّ بفارق (٠,٤٦).

ويعزو الباحث الفرق بين متوسط تقديرات الطلبة، وتقديرات الطالبات لصالح المعلِّمين الذكور في تلك المجالات وفي الأداء العامِّ إلى أنَّ المهارات التي تنتمي إلى هذه المجالات تعتمد في الغالب على قدرات ذاتيَّة، وصفات موجودة لدى المعلِّم أو المعلِّمة، مرتبطة بتركيبة الشخصيَّة، وهذا يعني أنَّ المعلِّمين يمتلكون من تلك القدرات والصفات أكثر مِمَّا تمتلكه المعلِّمات، ولدى المعلِّمين القدرة والإمكانيَّة على تنميتها أكثر من المعلِّمات؛ لأسباب قد يكون منها: سهولة حركة المعلِّمين الذكور، وتنقلهم؛ مِمَّا يعينهم على البحث والتجريب والاطِّلاع؛ لتنمية قدراتهم.

كما أنَّ المعلِّمين يتميَّزون عن المعلِّمات برحابة الصدر، والقدرة على مقاومة الانفعال، وتحمُّل الظروف الصعبة أثناء إلقاء الدرس، ومواقف الإثارة التي قد تحدث، وامتلاك الحكمة في التصرُّف، وقوَّة الشخصيَّة، وفرض السيطرة؛ مِمَّا يعينهم على ضبط الفصل، وامتلاك الزمام أثناء التفاعل والاتِّصال الصفِّيّ، كما يتميَّزون عنهن في وضوح الرؤية، وسعة الأفق، والشعور بالمسؤوليَّة، ويظهر هذا من خلال انخفاض

متوسط تقديرات الطالبات لأداء معلّمات العلوم في المجال الوجدانيّ، وارتفاع متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المجال نفسه، وقد يكون انخفاض تقديرات الطالبات لأداء معلّماتهن؛ بسبب زيادة حساسيَّتهن للمواقف؛ ممَّا يجعلهن أكثر دقَّة في إعطاء التقديرات.

ومن جانب آخر فمن المعروف أنَّ المجتمع السعوديَّ مجتمع محافظ، ومن الصفات البارزة فيه أنَّ النساء بصفة عامَّة (ومنهن الطالبات) يلزمن البيوت، أمَّا الرجال فخروجهم كثير (ومنهم الطلبة) ؛ ممَّا يجعل الطالبة أكثر التصاقًا بدروسها من الطالب، وهذا يجعل حاجتها للمعلّمة أقلَّ من حاجة الطالب للمعلّم؛ لذلك فإنَّ الطالب يحتاج للتركيز مع المعلّم أكثر من تركيز الطالبة مع المعلّمة؛ وهذا يجعل الطلبة أكثر من الطالبات إحساسًا بأداء المعلّمين لمهارات التدريس؛ مما يُسهم، من وجهة نظر الباحث، في زيادة متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين عن متوسط تقديرات الطالبات لأداء المعلّمات.

٧ : ٢ : ٢ تأثير متغيّر جنسيَّة المعلّم

لمعرفة تأثير متغيّر جنسيَّة المعلّم في تقديرات الطلبة للأداء العامّ للمعلّمين، وفي كلّ مجال من مجالات تقويم الأداء التدريسيّ، استُخدم اختبار (ت)، وجدول (١٥) يوضّح نتائج اختبار (ت)، ومستويات الدلالة في المجالات مجتمعة ومتفرّقة.

إذ يُلحظ من الجدول (١٥) أنَّ متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين السعوديّين على مستوى الأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة بلغ (٣,٥٤)، بنسبة (٧٠,٨ %)، وهذا المتوسط يزيد عن معيار الأداء المقبول لدى الباحث، وهو ٧٠% بنسبة مئويَّة قدرها: (٠,٨%)، بينما بلغ متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين غير السعوديّين (٣,١٩)، بنسبة (٦٣,٨ %)، وهذا المتوسط يقلّ عن معيار الأداء المقبول لدى الباحث بنسبة مئويَّة قدرها: (٦,٢٠%)، أيّ أنَّه يوجد فرق بين متوسط تقديرات الطلبة

لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق متغيّر جنسيَّة المعلّمين بمقدار يبلغ (٠,٣٥)، لصـــالح المعلّمـــين السعوديّين، وهو فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

جدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) لتقويم أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة في كلّ مجال وفي المجالات مجتمعة وفقًا لمتغيّر جنسيَّة المعلّم

م	المجال	الجنسيَّة	المتوسط العامّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة	سعوديّ	٣,٦٨	٠,٧٠	٣,٤٤٧	٠,٠٠١*
		غير سعوديّ	٣,٥	٠,٦٩		
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	سعوديّ	٢,٧١	٠,٨٦	٥,٠١٩	٠,٠٠٠*
		غير سعوديّ	٢,٤	٠,٨٧		
٣	مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل	سعوديّ	٣,٦٦	٠,٨٥	٤,٩٠٦	٠,٠٠٠*
		غير سعوديّ	٣,٣٦	٠,٩١		
٤	مجال إدارة الفصل	سعوديّ	٣,٦٦	٠,٩٤	٥,٨٧٠	٠,٠٠٠*
		غير سعوديّ	٣,٢٨	١,٠٨٥		
٥	مجال التقويم	سعوديّ	٣,٤٧	٠,٧٥	٣,٣٦٧	٠,٠٠١*
		غير سعوديّ	٣,٢٩	٠,٧٩		
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	سعوديّ	٣,٦٨	١,٠٦	٦,٠٧٦	٠,٠٠٠*
		غير سعوديّ	٣,٢٣	١,١٢		
٧	المجال الوجدانيّ	سعوديّ	٣,٥٨	١,١٤	٦,٨٥٦	٠,٠٠٠*
		غير سعوديّ	٣,٠٤	١,٢٣		
	الأداء العامّ للمعلّمين	سعوديّ	٣,٥٤	٠,٧٢٩	٥,٣٦٩	٠,٠٠٠*
		غير سعوديّ	٣,١٩	٠,٧٧٥		

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

ويُلحظ كذلك، من الجدول نفسه، وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في المجالات متفرّقـــة، بـــين متوسطات تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين وفق جنسيَّة المعلّم، لصالح المعلّمين السعوديّين في جميع المجـــالات

حيث جاءت الفروق كما يأتي: ٠,١٨ في مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة، ٠,٣١ في مجال استخدام الوسائل التعليميَّة، ٠,٣٠ في مجال التفاعل الصفِّيِّ والتواصل، ٠,٣٨ في مجال إدارة الفصل، ٠,١٨ في مجال التقويم، ٠,٤٥ في مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة، ٠,٥٤ في المجال الوجدانيِّ.

وهذه النتيجة تتَّفق مع ما توصَّلت إليه دراسة النجَّار(٢٠٠١)، من أنَّ الجنسيَّة تؤثِّر في تقدير الطلبة لأداء المعلِّمين، لصالح المعلِّمين الوطنيِّين (العمانيِّين).

وقد يُعزى ارتفاع متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين السعوديِّين، وانخفاضه لأداء المعلِّمين غير السعوديِّين، للأسباب الآتية:

١. تفهُّم المعلِّم السعوديِّ، وتقديره لمشكلات الطلبة، وما قد يتعرضون له من ضغوط اجتماعيَّة؛ لكونه أكثر دراية بأحوال الطلبة، وظروف المجتمع وعاداته وتقاليده، إلى جانب ولائه لوطنه وأبناء بلده؛ ممَّا يجعله يعمل بجهد مضاعف؛ لتحقيق أهداف سياسة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، التي منها تخريج مواطنين صالحين، مؤهَّلين تأهيلاً متميِّزًا.

٢. حيث تعارف المجتمع على أنَّ من يُقدِّم الدروس الخصوصيَّة هم فقط المعلِّمون غير السعوديِّين؛ فإنَّ المعلِّم غير السعوديِّ قد يعقد أملاً على تقديم دروس التقوية والدروس الخصوصيَّة؛ للحصول على أجر إضافيٍّ، وهنا تظهر بعض الآثار السلبيَّة للدروس الخصوصيَّة المتعلِّقة بأداء المعلِّم، وقد أشارت إلى ذلك بعض الدراسات: (جاد الله، ٢٠٠٢ ؛ السويّد، ١٩٩٧)، ومن تلك الآثار: إهمال ذلك المعلِّم لعمله المدرسيِّ، فلا يعطي كلَّ ما عنده ليبقى الطلبة في حاجته خارج الوقت الرسميِّ للدراسة. أمَّا المعلِّم السعوديُّ فليس لديه أمل في تقديم دروس التقوية، والدروس الخصوصيَّة خارج الوقت الرسميِّ للدراسة، لذلك تجده يعطي الدرس حقَّه من الشرح والتوضيح .

٧ : ٢ : ٣ تأثير نوع مؤهّل المعلّم

استُخدم اختبار (ت)؛ لمعرفة تأثير متغيّر نوع مؤهّل المعلّم في تقديرات الطلبة للأداء العامّ للمعلّمين وفي كلّ مجال من مجالات تقويم الأداء التدريسيّ، والجدول (١٦) يوضّح نتائج اختبار (ت)، ومستويات الدلالة في المجالات مجتمعة ومتفرّقة.

جدول (١٦)

نتائج اختبار (ت) لتقويم أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة من وجهة نظر الطلبة في كلّ مجال وفي المجالات مجتمعة وفقًا لمتغيّر نوع مؤهّل المعلّم

م	المجال	نوع المؤهّل	المتوسط العامّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة	تربويّ	٣,٦٨	٠,٧١	٠,٦٦٤	٠,٥٠٧
		غير تربوي	٣,٦٥	٠,٦٧		
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميّة	تربويّ	٢,٦٨	٠,٨٧	١,٧٦٠ -	٠,٠٧٩
		غير تربويّ	٢,٧٥	٠,٨٨		
٣	مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل	تربويّ	٣,٦٣	٠,٨٦	١,١٧٩ -	٠,٢٣٨
		غير تربويّ	٣,٦٨	٠,٨٣		
٤	مجال إدارة الفصل	تربويّ	٣,٦١	٠,٩٥	٣,٠٨٥ -	*٠,٠٠٢
		غير تربويّ	٣,٧٤	٠,٩٣		
٥	مجال التقويم	تربويّ	٣,٤٧	٠,٧٥	١,٥٠٠	٠,١٣٤
		غير تربويّ	٣,٤٢	٠,٧٣		
٦	مجال الصفات الشخصيّة والعلاقات الإنسانيّة	تربويّ	٣,٦٤	١,٠٧	١,٤٤٥ -	٠,١٤٨
		غير تربويّ	٣,٧١	١		
٧	المجال الوجدانيّ	تربويّ	٣,٥٣	١,١٦	١,٦٦٥ -	٠,٠٩٦
		غير تربويّ	٣,٦٢	١,٠٨		
	الأداء العامّ للمعلّمين	تربويّ	٣,٥١	٠,٧٣٩	١,٦٢٣ -	٠,١٠٥
		غير تربويّ	٣,٥٧	٠,٧١٣		

* وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

على مستوى الأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة يُلحظ، من الجدول (١٦)، أنّ متوسـط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي المؤهّلات التربويَّة بلغ (٣,٥١)، بنسبة (٧٠,٢ %)، وهذا المتوسـط يزيد عن معيار الأداء المقبول لدى الباحث، وهو ٧٠%، بنسبة مئويَّة قدرها: (٠,٢٠%)، بينمـا بلـغ متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي المؤهّلات غير التربويَّة (٣,٥٧)، بنسـبة (٧١,٤ %)، وهـذا المتوسط يزيد عن معيار الأداء المقبول لدى الباحث، بنسبة مئويَّة قدرها: (١,٤%)، إذ يوجد فرق طفيف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي المؤهّلات التربويَّة وتقديراتهم لأداء المعلّمين ذوي المؤهّلات غير التربويَّة يبلغ (٠,٠٦)، لكنّه فرق ليس له دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α = ٠,٠٥)، أيّ أنّ نـوع مؤهّل المعلّم ليس له تأثير في مستوى الأداء العامّ لمعلّم العلوم، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة سلمان (١٩٧٧) التي أسفرت عن أنّ المؤهّل لا يؤثّر في فاعليَّة المعلّمين، بينما يخالف ما توصّلت إليه دراسة الجـوير(١٩٩٦) التي كشفت عن أنّ معلّمي العلوم الحاصلين على مؤهّلات تربويَّة أكثر تمكّنًا في مهارات التخطيط، والتقويم من معلّمي العلوم الذين ليست لديهم مؤهّلات تربويَّة، في حين لم تجد فرقًا في التمكّن من مهارات التنفيـذ بين المؤهّلين تربويًّا وغير المؤهّلين من معلّمي العلوم.

أمّا على مستوى المجالات متفرّقة فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين تُعزى لنوع مؤهّلات المعلّمين في جميع المجالات، باستثناء مجال إدارة الفصل، إذ يُلحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي المؤهّلات التربويَّة، ومتوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي المؤهّلات غير التربويَّة في هذا المجال، لصالح المعلّمين ذوي المؤهّلات غير التربويَّة إذ كان الفرق بينهما (٠,١٣)، وهذا خلاف المتوقّع؛ لذا فإنّ الباحث يرى أنّ ذلك قد يرجع إلى الأسباب الآتية:

١) الخبرة التي يكتسبها المعلِّم عندما يعمل عدَّة سنوات تعوِّضه عمَّا فاته من خبرات علميَّة في المجـــالات التربويَّة خلال فترة الدراسة، أو خبرات عمليَّة خلال فترة التدريب، خصوصًا أنَّ الخبرات التدريســـيَّة لمعظم عيِّنة الدراسة تزيد عن خمس سنوات؛ لذلك فإنَّ تأثير المؤهَّل في الأداء ينحصـــر في الســـنوات الأولى من التدريس.

٢) قد تعتمد مهارات إدارة الفصل على استعدادات أساسيَّة في شخصيَّة المعلِّم، لا على ما يُقـــدَّم لـــه في المقرَّرات، والبرامج التربويَّة، أثناء الدراسة الجامعيَّة، بل قد يكون لتلك المقرَّرات والبرامج تأثير في كبح ما لدى المعلِّم من استعدادات أساسيَّة في شخصيَّته، تساعده في ضبط الفصل وإدارته؛ لما تحويه مـــن أساليب التعامل الإنسانيِّ، واللين مع الطلبة، ممَّا قد يَعُدُّه الطلبة ضعفًا في المعلِّم.

٧ : ٢ : ٤ تأثير متغيِّر تحصيل الطلبة

استُخدم، لمعرفة تأثير متغيِّر تحصيل الطلبة في تقديراتهم للأداء العامِّ للمعلِّمين، وفي كلِّ مجـــال مـــن مجالات تقويم الأداء التدريسيِّ، تحليل التباين الأحاديِّ، ولتحديد موقع الاختلاف بين التقديرات اســـتُخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعديَّة. ويوضِّح الجدولان (١٧)، و(١٨) نتائج تحليل التباين الأحاديِّ، واختبـــار شيفيه، ومستويات الدلالة في المجالات مجتمعة ومتفرِّقة.

وتشير النتائج التي يعرضها الجدول (١٧) إلى وجود فروق بين تقديرات طلبـــة المرحلـــة الثانويَّـــة لمستوى الأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مستوى تحصيلهم في العلوم بصفة عامَّة. أمَّـــا علـــى مستوى المجالات، فمن الملحوظ أنَّ تقدير الطلبة لأداء المعلِّمين يتأثَّر بمستوى تحصيلهم في جميـــع المجـــالات باستثناء مجال استخدام الوسائل التعليميَّة، والمجال الوجدانيِّ. ويبيِّن الجدول (١٨) مواقع الاخـــتلاف بـــين متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في ضوء مستويات التحصيل المختلفة.

جدول (١٧)

نتيجة تحليل التباين الأحاديّ لدلالة الفروق في تقويم أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة من وجهة نظر الطلبة في كلّ مجال وفي المجالات مجتمعة وفقًا لمتغيّر تحصيل الطلبة

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرّيّة	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة	بين المجموعات	٢٢,٢٠٢	٣	٧,٤٠١	١٥,٢٤٠	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٠٣٣,٠٩٠	٣١٥٧	٠,٤٨٦		
		المجموع	١٠٥٥,٢٩١	٣١٦٠			
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميّة	بين المجموعات	٤,٦٤٣	٣	١,٥٤٨	٢,٠٥٦	٠,١٠٤
		داخل المجموعات	٢٧١٦,١٨٣	٣٦٠٨	٠,٧٥٣		
		المجموع	٢٧٢٠,٨٢٦	٣٦١١			
٣	مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل	بين المجموعات	٢٨,٤٩٣	٣	٩,٤٩٨	١٣,٠٩٤	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢٥٥٠,٩٩٩	٣٥١٧	٠,٧٢٥		
		المجموع	٢٥٧٩,٤٩٢	٣٥٢٠			
٤	مجال إدارة الفصل	بين المجموعات	٩,٥٣١	٣	٣,١٧٧	٣,٥١٤	٠,٠١٥*
		داخل المجموعات	٣٤٣٨,٨٠٧	٣٨٠٣	٣٨٠٣		
		المجموع	٣٤٤٨,٣٣٨	٣٨٠٦			
٥	مجال التقويم	بين المجموعات	٥٤,٢٠٨	٣	٣٨٠٦	٣٣,٠٨٨	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٩٩٣,٢٥٢	٣٦٥٠	٠,٥٤٦		
		المجموع	٢٠٤٧,٤٦١	٣٦٥٣			
٦	مجال الصفات الشخصيّة والعلاقات الإنسانيّة	بين المجموعات	٣٣,٥٨٦	٣	١١,١٩٥	١٠,١٣٣	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٤٠٧٦,٧٨٦	٣٦٩٠	١,١٠٥		
		المجموع	٤١١٠,٣٧١	٣٦٩٣			
٧	المجال الوجدانيّ	بين المجموعات	٠,١٨٦	٣	٠,٠٦٢	٠,٠٤٧	٠,٩٨٧
		داخل المجموعات	٤٩٠٩,٢٥٠	٣٧٠٩	١,٣٢٤		
		المجموع	٤٩٠٩,٤٣٦	٣٧١٢			
	الأداء العامّ للمعلّمين	بين المجموعات	١٣,٤٣٥	٣	٤,٤٧٨	٨,٣٥٦	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٣٥٠,٥٦٢	٢٥٢٠	٠,٥٣٦		
		المجموع	١٣٦٣,٩٩٧	٢٥٢٣			

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

جدول (١٨)

مستوى الدلالة للفروقات بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة وفق تحصيل الطلبة باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

م	المجال	المتوسطات	مستوى التحصيل	ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول فما دون
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة	٣,٧٦	ممتاز	-	-	-	-
		٣,٦٨	جيّد جدًّا	٠,٠٦٤	-	-	-
		٣,٦٣	جيّد	٠,٠٠٢*	٠,٦٦٨	-	-
		٣,٥٤	مقبول فما دون	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٣*	٠,١٢٧	-
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميّة	٢,٧٢	ممتاز	-	-	-	-
		٢,٧١	جيّد جدًّا	٠,٩٨٤	-	-	-
		٢,٦٣	جيّد	٠,١٥٩	٠,٣٦٨	-	-
		٢,٦٦	مقبول فما دون	٠,٥٦١	٠,٨٠٤	٠,٩٠٨	-
٣	مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل	٣,٧٤	ممتاز	-	-	-	-
		٣,٦٣	جيّد جدًّا	٠,٠٣٤*	-	-	-
		٣,٦٢	جيّد	٠,٠٢١	٠,٩٩٣	-	-
		٣,٤٩	مقبول فما دون	٠,٠٠٠*	٠,٠١٦*	٠,٠٥٠*	-
٤	مجال إدارة الفصل	٣,٦٩	ممتاز	-	-	-	-
		٣,٦٠	جيّد جدًّا	٠,١٦١	-	-	-
		٣,٦٥	جيّد	٠,٨٠٥	٠,٧٦١	-	-
		٣,٥٦	مقبول فما دون	٠,٠٣١*	٠,٨٩٥	٠,٣٦٨	-
٥	مجال التقويم	٣,٦٠	ممتاز	-	-	-	-
		٣,٤٨	جيّد جدًّا	٠,٠٠٦*	-	-	-
		٣,٣٩	جيّد	٠,٠٠٠*	٠,١٣١	-	-
		٣,٢٧	مقبول فما دون	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	٠,٠١٣*	-
٦	مجال الصفات الشخصيّة والعلاقات الإنسانيّة	٣,٧٥	ممتاز	-	-	-	-
		٣,٦٦	جيّد جدًّا	٠,٢٥٢	-	-	-
		٣,٦١	جيّد	٠,٠٤١*	٠,٨٥٢	-	-
		٣,٤٩	مقبول فما دون	٠,٠٠٠*	٠,٠١٣*	٠,١٥٢	-

م	المجال	المتوسطات	مستوى التحصيل	ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول فما دون
٧	المجال الوجدانيّ	٣,٥٤	ممتاز	–	–	–	–
		٣,٥٤	جيِّد جدًّا	١,٠٠	–	–	–
		٣,٥٦	جيِّد	٠,٩٨٨	٠,٩٩٤	–	–
		٣,٥٥	مقبول فما دون	٠,٩٩٨	١,٠٠٠	٠,٩٩٩	–
	الأداء العامّ للمعلّمين	٣,٦١	ممتاز	–			
		٣,٥١	جيِّد جدًّا	٠,٠٨٩	–		
		٣,٤٧	جيِّد	*٠,٠٠٨	٠,٨١٧	–	
		٣,٤٢	مقبول فما دون	*٠,٠٠٠	٠,٢٣١	٠,٧٥٩	–

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)

يُلحظ من الجدول (١٨) أنّ مصدر الاختلاف في ضوء الأداء العامّ يوجد بين آراء الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز، والطلبة الحاصلين على تقدير جيِّد فما دون، إذ كان مستوى الدلالة أقلّ من (٠,٠٥).

وتظهر النتائج وجود فروق بين تقديرات الطلبة للأداء العامّ لمعلّمي العلوم، بناءً علـى اخـتلاف مستويات تحصيلهم المعبَّر عنها بنتائجهم في مواد العلوم في نهاية الفصل الدراسيِّ، وهذا يتَّفق مع ما توصَّلت إليه النجّار (٢٠٠١)، من أنّه كلما ارتفع التحصيل الدراسيُّ للطلبة كلما زاد تقديرهم لأهمِّيَّـة المهـارات التدريسيَّة اللازمة لمعلّم الجغرافيا في المرحلة الثانويَّة. كما أسفرت دراسة براون (Brown,1987)عن وجود علاقة إيجابيَّة بين تحصيل الطلبة، وتقويمهم لمعرفة المعلّم وتقديرهم للنواحي الشخصيَّة له.

ومن خلال اطّلاع الباحث فقد وجد أنّ هناك اختلافًا بين نتائج الدراسات، فيما يتَّصـل بعلاقـة تحصيل الطلبة بأداء المعلّمين، فمنها ما يُشير إلى أنّ تحصيل الطالب يرتفع بارتفاع مستوى أداء المعلّم، مثـل دراســات: (Gramlich,1993 ؛ حمدقــة، ١٩٩١؛ Daniels,1989 ؛ Regina,1987 ؛ Hewitt,1985 ؛ Haertel,1986)، ومنها ما يُشير إلى أن تحصيل الطالب لا يتأثّر بمستوى أداء المعلّم، مثـل دراســات: (الربضــي، ١٩٩٠؛ Tindal,1988 ؛ Terry,1983 ؛ Hildebrond,1971 ؛

القواسمة، ١٩٨٦ ؛ خشروم، ١٩٨٣)، وربّما كان الاختلاف بين نتائج هذه الدراسات بسبب اختلاف الأدوات المستخدَمة، واختلاف أنظمة التعليم، والبيئات الدراسيَّة لمجتمعات الدراسة.

ويرى الباحث أنَّ تأثير مستوى تحصيل الطلبة في تقديراتهم للأداء العامِّ لمعلّمي العلوم في المادة قد يعود لأحد الأسباب الآتية:

١. وجود علاقة فعليَّة بين مستوى التحصيل الدراسيِّ لدى الطلبة ومستوى أداء معلّمي العلوم؛ لكون المعلّم لا يراعي الفروق الفرديَّة، فيتفاعل مع الطالب ذي التحصيل العالي أكثر من الطالب ذي التحصيل المنخفض؛ ممَّا يزيد من التحصيل الدراسيِّ للأوَّل، ورغبته في التعلُّم، بينما يقلُّ حرص الطالب ذي التحصيل المتدنِّي، وتفاعله مع المعلّم؛ ممَّا يؤثِّر في مستوى تحصيله الدراسيِّ، ووجهة نظره في المعلّم والمادة.

٢. اعتقاد الطلبة ذوي التحصيل العالي أنَّ تفوقهم بسبب تميُّز معلّميهم في الأداء، وعلى العكس من ذلك فإنَّ الطلبة ذوي التحصيل المنخفض يعتقدون أنَّ ضعف تحصيلهم بسبب إخفاق معلّميهم في الأداء، وبذلك يتملّكهم شعور، ومواقف سلبيَّة نحوه، ونحو المادة؛ ممَّا ينعكس على تقديراتهم لأداء المعلّمين.

كما تُظهر النتائج فروقًا بين الطلبة في تقديراتهم لأداء معلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مستويات تحصيلهم، لصالح أصحاب التقديرات العالية، وبشكل متدرِّج، من التحصيلات الأعلى إلى الأدنى؛ ممَّا يشير إلى أنَّ الطلبة يدركون مهارات الأداء التدريسيِّ، والممارسات التي يقوم بها المعلّمون أثناء أدائهم للدرس، وأنَّ لديهم القدرة على إصدار الحكم على تلك الممارسات، وهذا يتَّفق مع ما ذكره شارون(Sharon,1993) في مقالته، إذ أشار إلى أنَّ ونستن Wenisten، وبعض زملائه قاموا بسلسلة من الأبحاث، حول إدراك

الطلبة والمعلّمين لممارسات المعلّمين المختلفة، وتوصّلوا إلى أنّ الطلبة يدركون ممارسات المعلّم وسلوكيّاته، ويحكمون عليها؛ كما أنّهم حسّاسون جدًّا لمشاعر المعلّمين نحوهم، ولو أخفى المعلّمون مشاعرهم الحقيقيّة.

أمّا في ضوء المجالات متفرّقةً فإنّ الجدول(١٨) يُظهر مواقع الاختلاف بين متوسطات تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم، وفق اختلاف مستويات تحصيلهم. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

(١)في مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة

تُظهر النتائج في هذا المجال أنّ طلبة المرحلة الثانويّة ذوي التحصيل الممتاز يُعطُون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد فما دون، وأنّ ذوي التحصيل الجيّد جدًّا يُعطُون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل مقبول فما دون. أمّا الفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد جدًّا، والفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل مقبول فما دون فلم تكن ذات دلالة إحصائيّة.

(٢) في مجال استخدام الوسائل التعليميّة

لا يوجد تأثير لمستوى تحصيل الطلبة في تقديراتهم لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة؛ لكون الفروق بين المتوسطات صغيرة، وليس لها دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٥)، وقد يكون سبب ذلك راجعًا؛ لكون إحساس الطلبة باستخدام المعلّم للوسائل التعليميّة لا يعتمد على مستوى التحصيل لديهم؛ لأنّ استخدام الوسائل التعليميّة شيء ملموس، لا يستطيع الطالب ذو التقدير المنخفض إنكاره، بينما قد يشعر الطالب ذو التحصيل المنخفض أنّ عدم فهمه من المعلّم كان بسبب افتقار المعلّم إلى مهارات أخرى، غير محسوسة التي يمارسها المعلّم في أدائه.

(٣) في مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة، الحاصلين على ممتاز، لأداء المعلّمين والحاصلين على جيّد جدًّا أو مقبول فما دون، إذ تُظهر النتائج أنّ الطلبة ذوي التحصيل الممتاز يُعطون معلّمي العلوم في مستوى الأداء تقديرات أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد جدًّا ومقبول فما دون، وأنّ ذوي التحصيل الجيّد جدًّا يُعطون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل المقبول فما دون، كما أنّ ذوي التحصيل الجيّد يُعطون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل المقبول فما دون. أمّا الفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد، والفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد جدًّا، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد فلم تكن ذات دلالة إحصائيّة.

(٤)في مجال إدارة الفصل

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة الحاصلين على ممتاز لأداء المعلّمين، والطلبة الحاصلين على مقبول فما دون، إذ تُظهر النتائج أنّ طلبة المرحلة الثانويّة ذوي التحصيل ممتاز يُعطون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل مقبول فما دون. أمّا الفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد جدًّا، أو جيّد، والفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد جدًّا، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد فما دون فلم تكن ذات دلالة إحصائيّة، والفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل المقبول فما دون فكانت فروقًا صغيرة، ليست ذات دلالة إحصائيّة.

(٥) في مجال التقويم

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة الحاصلين على ممتاز لأداء المعلّمين، والحاصلين على جيّد جدًّا، أو جيّد، أو مقبول فما دون، إذ تكشف النتائج عن أنّ طلبة المرحلة الثانويَّة ذوي التحصيل الممتاز يُعطون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد جدًّا فما دون، وأنّ ذوي التحصيل الجيّد جدًّا يُعطون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل المقبول فما دون، كما أنّ ذوي التحصيل الجيّد يُعطون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل المقبول فما دون. أمّا الفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد جدًّا، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد فلم تكن ذات دلالة إحصائيَّة.

(٦) في مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة الحاصلين على ممتاز، لأداء المعلّمين، والحاصلين على جيّد، أو مقبول فما دون، إذ تُظهر النتائج أنّ طلبة المرحلة الثانويَّة ذوي التحصيل الممتاز يُعطون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد فما دون، وأنّ ذوي التحصيل الجيّد جدًّا يُعطون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي التحصيل المقبول فما دون. أمّا الفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد جدًّا، والفروق بين تقديرات الطلبة ذوي التحصيل الجيّد، وتقديرات الطلبة ذوي التحصيل المقبول فما دون فقد كانت فروقًا صغيرة، و لم تكن ذات دلالة إحصائيَّة.

(٧) في المجال الوجدانيّ

كانتْ الفروق بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة صغيرة جدًّا، وليس لها دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α = ٠,٠٥)، أيّ أنَّ متغيِّر مستوى تحصيل الطلبة ليس له تأثير في تقديراتهم لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في المجال الوجدانيّ. وقد يكون السبب في ذلك عائدًا لوجود معظم مهارات هذا المجال بنسبة عالية، وبشكل واضح وملحوظ لدى معلّمي العلوم.

٧ : ٢ : ٥ تأثير مستوى علاقة الطالب بالمعلّم

استُخدم لمعرفة تأثير متغيِّر علاقة الطالب بالمعلّم في تقديرات الطلبة للأداء العامّ للمعلّمين، وفي كلّ مجال من مجالات تقويم الأداء التدريسيّ، تحليل التباين الأحاديّ، واستُخدم لتحديد موقع الاختلاف بين التقديرات اختبار شيفيه للمقارنات البعديَّة. ويوضّح الجدولان (١٩)، و(٢٠) نتائج تحليل التباين الأحاديّ، واختبار شيفيه، ومستويات الدلالة في المجالات مجتمعة ومتفرّقة.

جدول (١٩)

نتيجة تحليل التباين الأحاديّ لدلالة الفروق في تقويم أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة في كلّ مجال وفي المجالات مجتمعة وفقًا لمتغيّر علاقة الطالب بالمعلّم

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرّيَّة	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة	بين المجموعات	٢٧٠,٥٦٨	٢	١٣٥,٢٨٤	٣٣٢,٧٢٢	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٢٨٤,٠٣٧	٣١٥٨	٠,٤٠٧		
		المجموع	١٥٥٤,٦٠٦	٣١٦٠			
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	بين المجموعات	٢٦١,٩٩٠	٢	١٣٠,٩٩٥	١٩٢,٢٦٥	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢٤٥٨,٨٩٧	٣٦٠٩	٠,٦٨١		
		المجموع	٢٧٢٠,٨٨٧	٣٦١١			

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرّيّة	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٣	مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل	بين المجموعات	٤٢٢,٣٩٢	٢	٢١١,١٩٦	٣٤٤,٥٧٨	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢١٥٦,٢٢٧	٣٥١٨	٠,٦١٣		
		المجموع	٢٥٧٨,٦٢٠	٣٥٢٠			
٤	مجال إدارة الفصل	بين المجموعات	٣٨٧,٨٧٩	٢	١٩٣,٩٤٠	٢٤١,٠٦٠	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٣٠٦٠,٤٢٩	٣٨٠٤	٠,٨٠٥		
		المجموع	٣٤٤٨,٣٠٨	٣٨٠٦			
٥	مجال التقويم	بين المجموعات	٢١٥,٩٦٥	٢	١٠٧,٩٨٢	٢١٥,١٦١	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٨٣٢,٣٢٢	٣٦٥١	٠,٥٠٢		
		المجموع	٢٠٤٨,٢٨٧	٣٦٥٣			
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	بين المجموعات	٥٩٧,٦٤٠	٢	٢٩٨,٨٢٠	٣١٤,١٢٨	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٣٥١١,١٣٥	٣٦٩١	٠,٩٥١		
		المجموع	٤١٠٨,٧٧٥	٣٦٩٣			
٧	المجال الوجدانيّ	بين المجموعات	٥٧٦,٧١٢	٢	٢٨٨,٣٥٦	٢٤٦,٩٠٨	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٤٣٣٢,٧٨٦	٣٧١٠	١,١٦٨		
		المجموع	٤٩٠٩,٤٩٨	٣٧١٢			
	الأداء العامّ للمعلّمين	بين المجموعات	٢٤٩,٧٥٦	٢	١٢٤,٨٧٨	٢٨٢,٦٤٢	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١١١٣,٨٣٦	٢٥٢١	٠,٤٤٢		
		المجموع	١٣٦٣,٥٩٢	٢٥٢٣			

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

تشير النتائج التي يعرضها الجدول(١٩) إلى وجود فروق بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مستوى علاقتهم بمعلّمي العلوم، سواء أكان في مستوى الأداء العـــامّ، أو في جميع المجالات متفرّقة. ويبيّن الجدول (٢٠) مواقع الاختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في ضوء المستويات المختلفة لعلاقات الطلبة بمعلّمي العلوم.

جدول (٢٠)

مستوى الدلالة للفروقات بين متوسطات تقدير الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق علاقة الطالب بالمعلّم باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

م	المجال	المتوسطات	مستوى العلاقة	ممتازة	عادية	غير حسنة
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة	٤,٠٤	ممتازة	–	–	–
		٣,٥٠	عادية	*٠,٠٠٠	–	–
		٢,٥٧	غير حسنة	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	–
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	٣,٠٥	ممتازة	–	–	–
		٢,٥٣	عادية	*٠,٠٠٠	–	–
		١,٩٠	غير حسنة	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	–
٣	مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل	٤,٠٨	ممتازة	–	–	–
		٣,٤٤	عادية	*٠,٠٠٠	–	–
		٢,٣٧	غير حسنة	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	–
٤	مجال إدارة الفصل	٤,٠٤	ممتازة	–	–	–
		٣,٤٦	عادية	*٠,٠٠٠	–	–
		٢,٤٥	غير حسنة	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	–
٥	مجال التقويم	٣,٧٧	ممتازة	–	–	–
		٣,٣٣	عادية	*٠,٠٠٠	–	–
		٢,٥٢	غير حسنة	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	–
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	٤,١٦	ممتازة	–	–	–
		٣,٤٢	عادية	*٠,٠٠٠	–	–
		٢,٢١	غير حسنة	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	–
٧	المجال الوجدانيّ	٤,٠٦	ممتازة	–	–	–
		٣,٣٢	عادية	*٠,٠٠٠	–	–
		٢,٢٣	غير حسنة	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	–
	الأداء العامّ للمعلّمين	٣,٩٢	ممتازة	–	–	–
		٣,٣٣	عادية	*٠,٠٠٠	–	–
		٢,٣٥	غير حسنة	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	–

* وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

يُلحظ، من الجدول (٢٠)، أنَّ مصدر الاختلاف بين تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم كان بين جميع المستويات، سواء أكان في المجالات مجتمعة أو متفرِّقة، وأنَّ الفروق كانت دائمًا لصالح ذوي العلاقات الأفضل مع المعلِّمين، وكانت ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

ممَّا سبق، وضمن ما ذُكر عن تأثير متغيِّر علاقة الطالب بالمعلِّم، يُستنتج أنَّ طلبة المرحلة الثانويَّة ذوي العلاقات الممتازة بالمعلِّمين يُعطُون معلِّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي العلاقات العاديَّة، أو غير الحسنة بالمعلِّمين، وأنَّ ذوي العلاقات العاديَّة يُعطون معلِّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة ذوي العلاقات غير الحسنة بالمعلِّمين، وهذا ينطبق في جميع مجالات الأداء السابقة.

وبتطبيق إحصاء الجداول المتقاطعة لمتغيِّري: التحصيل × علاقة الطلبة بالمعلِّمين، كما في الجدول (٢١)، ظهر أنَّ نسبة الطلبة الذين تربطهم علاقة غير حسنة بالمعلِّمين لا تتجاوز ٠,٠٢، بينما كانت نسبة الطلبة الذين تربطهم علاقة ممتازة بالمعلِّمين، أو عاديَّة أكثر من ٠,٩٨، ويظهر من الجدول أنَّ حوالي ٤٠% من الطلبة تقديرهم جيِّد فما دون، ومع ذلك فعلاقتهم بالمعلِّمين ممتازة أو عاديَّة، ويدلُّ هذا في نظر الباحث على أنَّ تقديرات الطلبة الذين تربطهم علاقة ممتازة بالمعلِّمين، أو عاديَّة مبنيَّة على قناعتهم بتميُّز المعلِّمين في الأداء، وليس بناءً على مصلحة شخصيَّة، مثل التميُّز في التحصيل الدراسيِّ، فهم يحترمونهم، ويعطونهم تقديرات عالية؛ لتميُّزهم في الأداء.

جدول (٢١)

نتيجة تفاعل (التحصيل × مستوى علاقة الطلبة بمعلّمي العلوم)

		العلاقة			المجموع
		ممتازة	عاديَّة	غير حسنة	
مستوى التحصيل	ممتاز	٥٥٨	٧٦٧	١١	١٣٣٦
	جيِّد جدًّا	٣١٧	٦٢٠	١٣	٩٥٠
	جيِّد	٢٢٧	٥٤٩	٢١	٧٩٧
	مقبول فما دون	١٩٣	٥٧٢	٣٠	٧٩٥
المجموع		١٢٩٥	٢٥٠٨	٧٥	٣٨٧٨

٧ : ٢ : ٦ تأثير مدى رغبة الطالب في الدراسة مع المعلّم مرَّة أخرى

استُخدم، لمعرفة تأثير متغيِّر رغبة الطالب في الدراسة مع المعلّم مرَّة أخرى في تقديرات الطلبة للأداء العامِّ للمعلّمين، وفي كلِّ مجال من مجالات تقويم الأداء التدريسيِّ، تحليل التباين الأحاديِّ، واستُخدم لتحديد موقع الاختلاف بين التقديرات اختبار شيفيه للمقارنات البعديَّة. ويوضِّح الجدولان(٢٢)، و(٢٣) نتائج تحليل التباين الأحاديِّ، واختبار شيفيه، ومستويات الدلالة في المجالات مجتمعة ومتفرِّقة.

جدول (٢٢)

نتيجة تحليل التباين الأحاديّ لدلالة الفروق في تقويم أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة في كلِّ مجال وفي المجالات مجتمعة وفقًا لمتغيِّر رغبة الطالب في الدراسة مع المعلّم مرَّة أخرى

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرِّيَّة	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة	بين المجموعات	٦١١,٥٠٩	٢	٣٠٥,٧٥٥	١٠٢٣,٠٩٨	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٩٤٤,٠٧٢	٣١٥٩	٠,٢٩٩		
		المجموع	١٥٥٥,٥٨٢	٣١٦١			

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرّيّة	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	بين المجموعات	٣٢٨,٠٢٥	٢	١٦٤,٠١٣	٢٤٧,٣٧٠	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢٣٩٢,٨٦٢	٣٦٠٩	٠,٦٦٣		
		المجموع	٢٧٢٠,٨٨٧	٣٦١١			
٣	مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل	بين المجموعات	٨٤٣,٥١٤	٢	٤٢١,٧٥٧	٨٥٤,٨٣٦	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٧٣٥,٧٠٢	٣٥١٨	٠,٤٩٣		
		المجموع	٢٥٧٩,٢١٦	٣٥٢٠			
٤	مجال إدارة الصف	بين المجموعات	٨٨٦,٤٥٧	٢	٤٤٣,٢٢٨	٦٥٧,٩٧١	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢٥٦٢,٤٨٥	٣٨٠٤	٠,٦٧٤		
		المجموع	٣٤٤٨,٩٤٢	٣٨٠٦			
٥	مجال التقويم	بين المجموعات	٤٨٥,٣٩٣	٢	٢٤٢,٦٩٦	٥٦٧,١٨٣	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٥٦٢,٢٥٤	٣٦٥١	٠,٤٢٨		
		المجموع	٢٠٤٧,٦٤٧	٣٦٥٣			
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	بين المجموعات	١٠٢٦,٠٣٠	٢	٥١٣,٠١٥	٦١٣,٥٦٩	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٣٠٨٦,١٠٤	٣٦٩١	٠,٨٣٦		
		المجموع	٤١١٢,١٣٤	٣٦٩٣			
٧	المجال الوجدانيّ	بين المجموعات	١١٣١,٠٩١	٢	٥٦٥,٥٤٥	٥٥٥,٩٢٢	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٣٧٧٤,٢٢٦	٣٧١٠	١,٠١٧		
		المجموع	٤٩٠٥,٣١٧	٣٧١٢			
	الأداء العامّ للمعلّمين	بين المجموعات	٥١٢,٦٢٤	٢	٢٥٦,٣١٢	٧٥٨,٧٥٨	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٨٥١,٩٤٣	٢٥٢٢	٠,٣٣٨		
		المجموع	١٣٦٤,٥٦٧	٢٥٢٤			

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

تشير النتائج التي يعرضها الجدول(٢٢) إلى وجود فروق بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مستوى رغبات الطلبة في الدراسة عند معلّمي العلوم أنفسهم مرَّة أخرى، سواء أكان في الأداء العامّ، أو في جميع المجالات متفرّقة. ويبيِّن الجدول (٢٣) مواقع الاختلاف بين

متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، في ضوء المستويات المختلفة لعلاقات الطلبة بمعلّمي العلوم.

جدول (٢٣)

مستوى الدلالة للفروقات بين متوسطات تقدير الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق رغبة الطالب في الدراسة عند المعلّم مرَّة أخرى باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

م	المجال	المتوسطات	مستوى الرغبة	موافق	لا أدري	غير موافق
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة	٤	موافق	–	–	–
		٣,٤١	لا أدري	٠,٠٠٠*	–	–
		٢,٨٦	غير موافق	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	–
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	٢,٩٢	موافق	–	–	–
		٢,٥٣	لا أدري	٠,٠٠٠*	–	–
		٢,١٣	غير موافق	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	–
٣	مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل	٤,٠١	موافق	–	–	–
		٣,٣٦	لا أدري	٠,٠٠٠*	–	–
		٢,٧٤	غير موافق	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	–
٤	مجال إدارة الفصل	٤	موافق	–	–	–
		٣,٣٦	لا أدري	٠,٠٠٠*	–	–
		٢,٧٥	غير موافق	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	–
٥	مجال التقويم	٣,٧٤	موافق	–	–	–
		٣,٢٢	لا أدري	٠,٠٠٠*	–	–
		٢,٨٢	غير موافق	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	–
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	٤,٠٥	موافق	–	–	–
		٣,٣٤	لا أدري	٠,٠٠٠*	–	–
		٢,٧٠	غير موافق	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	–

م	المجال	المتوسطات	مستوى الرغبة	موافق	لا أدري	غير موافق
٧	المجال الوجدانيّ	٣,٩٧	موافق	-	-	-
		٣,٢١	لا أدري	٠,٠٠٠*	-	-
		٢,٥٥	غير موافق	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	-
	الأداء العامّ للمعلّمين	٣,٨٥	موافق	-	-	-
		٣,٢٦	لا أدري	٠,٠٠٠*	-	-
		٢,٦٦	غير موافق	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	-

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

يُلحظ، من الجدول (٢٣)، أنّ مصدر الاختلاف بين تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم كان في جميع المستويات، وأنّ الفروق كانت دائمًا لصالح أولئك الذين يرغبون في الدراسة مع معلّميهم أنفسهم مرّة أخرى، مقابل الذين لا يدرون، أو لا يرغبون، ولصالح الذين لا يدرون، مقابل الذين لا يرغبون. إذ كانت الفروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وهذا ينطبق على جميع الحالات سواء أكان في ضوء الأداء العامّ، أو في ضوء المجالات متفرّقة.

يُستنتج ممّا سبق، وضمن ما ذُكر عن تأثير متغيّر مدى رغبة الطالب في الدراسة مع معلّمه نفسه مرّة أخرى، أنّ طلبة المرحلة الثانويّة الذين يرغبون في الدراسة مع معلّميهم مرّة أخرى يُعطُون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة الذين لا يدرون، والذين لا يرغبون، وأنّ الذين لا يدرون يُعطُون معلّمي العلوم تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديرات الطلبة الذين لا يرغبون. وهذا ينطبق في جميع مجالات الأداء السابقة.

ويظهر الجدول (٢٤) نتائج تطبيق إحصاء الجداول المتقاطعة لمتغيّري (التحصيل × مدى رغبة الطلبة في الدراسة مع معلّميهم مرّة أخرى)، الذي بيّن أنّ نسبة الطلبة الذين لا يرغبون في الدراسة عند المعلّمين أنفسهم مرّة أخرى لا تتجاوز ١٧,٥ %، بينما كانت نسبة الطلبة الذين يوافقون على الدراسة عند المعلّمين

أنفسهم مرَّة أخرى، أو لا يدرون أكثر من ٨٢,٥ %، ويظهر من الجدول أنَّ حوالي ٣٣,٧ % من الطلبة تقديرهم جيِّد فما دون يوافقون على الدراسة عند المعلِّمين أنفسهم مرَّة أخرى، أو لا يدرون، ويدلُّ هذا في نظر الباحث على أنَّ رغبة الطلبة في الدراسة عند المعلِّمين أنفسهم مرَّة أخرى مبنيَّة على قناعتهم بتميُّز المعلِّمين في الأداء، وليس بناءً على مصلحة شخصيَّة، مثل التميُّز في التحصيل الدراسيِّ، فهم يحترمونهم، ويعطونهم تقديرات عالية؛ لتميُّزهم في الأداء.

جدول (٢٤)

نتيجة تفاعل (التحصيل × موافقة الطلبة على الدراسة مع المعلِّمين أنفسهم مرَّة أخرى)

		الموافقة			المجموع
		موافق	لا أدري	غير موافق	
التحصيل	ممتاز	٨٦٠	٢٦٩	٢٠٧	١٣٣٦
	جيِّد جدًّا	٥٧٤	١٩٠	١٨٦	٩٥٠
	جيِّد	٤٦٠	٢٠٤	١٣٣	٧٩٧
	مقبول فما دون	٤١١	٢٣٢	١٥٢	٧٩٥
المجموع		٢٣٠٥	٨٩٥	٦٧٨	٣٨٧٨

٧ : ٢ : ٧ تأثير متغيِّر الخبرة التدريسيَّة للمعلِّم

استُخدم، لمعرفة تأثير متغيِّر الخبرة التدريسيَّة للمعلِّم في تقديرات الطلبة للأداء العامِّ للمعلِّمين، وفي كلِّ مجال من مجالات تقويم الأداء التدريسيِّ، تحليل التباين الأحاديِّ، واستُخدم لتحديد موقع الاختلاف بين التقديرات اختبار شيفيه للمقارنات البعديَّة. ويوضِّح الجدولان(٢٥)، و(٢٦) نتائج تحليل التباين الأحاديِّ، واختبار شيفيه، ومستويات الدلالة في المجالات مجتمعة ومتفرِّقة.

جدول (٢٥)

نتيجة تحليل التباين الأحاديّ لدلالة الفروق في تقويم أداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة في كلّ مجال وفي المجالات مجتمعة وفقًا لمتغيِّر الخبرة التدريسيَّة

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرِّيَّة	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة	بين المجموعات	١٩,١٢٣	٣	٦,٣٧٤	١٣,١٠٢	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٥٣٦,٤٥٨	٣١٥٨	٠,٤٨٧		
		المجموع	١٥٥٥,٥٨٢	٣١٦١			
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	بين المجموعات	٣٥,٢٣١	٣	١١,٧٤٤	١٥,٧٨١	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢٦٨٥,٦٩٢	٣٦٠٩	٠,٧٤٤		
		المجموع	٢٧٢٠,٩٢٣	٣٦١٢			
٣	مجال التفاعل الصفِّيّ والتواصل	بين المجموعات	٣٣,٦٦٠	٣	١١,٢٢٠	١٥,٤٩٨	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢٥٤٦,٩٤٢	٣٥١٨	٠,٧٢٤		
		المجموع	٢٥٨٠,٦٠٢	٣٥٢١			
٤	مجال إدارة الفصل	بين المجموعات	١٦,٨٨٥	٣	٥,٦٢٨	٦,٢٣٨	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٣٤٣٢,٢٠٤	٣٨٠٤	٠,٩٠٢		
		المجموع	٣٤٤٩,٠٨٩	٣٨٠٧			
٥	مجال التقويم	بين المجموعات	١١,٩٢٥	٣	٣,٩٧٥	٧,١٢٥	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢٠٣٦,٩٩٢	٣٦٥١	٠,٥٥٨		
		المجموع	٢٠٤٨,٩١٧	٣٦٥٤			
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	بين المجموعات	٤٢,٨٦٠	٣	١٤,٢٨٧	١٢,٩٥٨	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٤٠٦٩,٣٣٦	٣٦٩١	١,١٠٣		
		المجموع	٤١١٢,١٩٦	٣٦٩٤			
٧	المجال الوجدانيّ	بين المجموعات	٥٢,٢٥٥	٣	١٧,٤١٨	١٣,٣٠٤	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٤٨٥٧,٥٣٩	٣٧١٠	١,٣٠٩		
		المجموع	٤٩٠٩,٧٩٥	٣٧١٣			
	الأداء العامّ للمعلّمين	بين المجموعات	١١,٢١٠	٣	٣,٧٣٧	٦,٩٦١	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٣٥٣,٣٥٦	٢٥٢١	٠,٥٣٧		
		المجموع	١٣٦٤,٥٦٧	٢٥٢٤			

* وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

تشير النتائج، التي يعرضها الجدول(٢٥)، إلى وجود فروق بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى الأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف الخبرة التدريسيَّة لمعلِّمي العلوم. أمَّا على مستوى المجالات، فمن الملحوظ أنَّ تقدير الطلبة لأداء المعلِّمين يتأثَّر بمدى اختلاف الخبرة التدريسيَّة لمعلِّمي العلوم في جميع المجالات. ويبيِّن الجدول (٢٦) مواقع الاختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في ضوء مستويات التحصيل المختلفة.

جدول (٢٦)

مستوى الدلالة للفروقات بين متوسطات تقدير الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق الخبرة التدريسيَّة للمعلِّم باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

م	المجال	المتوسطات	مدَّة الخبرة	١-٥ سنوات	٦-١٠ سنوات	١١-١٥ سنة	١٦ سنة فأكثر
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة	٣,٦٤	١-٥ سنوات	-	-	-	-
		٣,٦٩	٦-١٠ سنوات	٠,٥٧١	-	-	-
		٣,٧٤	١١-١٥ سنة	٠,٠٨٤	٠,٤٩٠	-	-
		٣,٤٨	١٦ سنة فأكثر	٠,٠٠٥*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	-
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	٢,٦٤	١-٥ سنوات	-	-	-	-
		٢,٦٥	٦-١٠ سنوات	٠,٩٩٧	-	-	-
		٢,٨٤	١١-١٥ سنة	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	-	-
		٢,٥٥	١٦ سنة فأكثر	٠,٤٦٧	٠,٢٦٤	٠,٠٠٠*	-
٣	مجال التفاعل الصفِّيّ والتواصل	٣,٦٩	١-٥ سنوات	-	-	-	-
		٣,٦٢	٦-١٠ سنوات	٠,٤٥٠	-	-	-
		٣,٧٣	١١-١٥ سنة	٠,٨٢٢	٠,٠٢٧*	-	-
		٣,٤٠	١٦ سنة فأكثر	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	-
٤	مجال إدارة الفصل	٣,٧٠	١-٥ سنوات	-	-	-	-
		٣,٥٩	٦-١٠ سنوات	٠,١٣١	-	-	-
		٣,٧٠	١١-١٥ سنة	٠,٩٩٧	٠,٠٢٣*	-	-
		٣,٥٢	١٦ سنة فأكثر	٠,٠٢٠*	٠,٤٩٨	٠,٠٠٦*	-

م	المجال	المتوسطات	مدّة الخبرة	١-٥ سنوات	٦-١٠ سنوات	١١-١٥ سنة	١٦ سنة فأكثر
٥	مجال التقويم	٣,٥٢	١-٥ سنوات	-	-	-	-
		٣,٤٣	٦-١٠ سنوات	٠,٠٩٧	-	-	-
		٣,٥١	١١-١٥ سنة	٠,٩٩٩	٠,٠٦٨	-	-
		٣,٣٥	١٦ سنة فأكثر	٠,٠٠٣*	٠,٢١٨	٠,٠٠٢*	-
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	٣,٦١	١-٥ سنوات	-	-	-	-
		٣,٦٠	٦-١٠ سنوات	٠,٩٨٩	-	-	-
		٣,٨٢	١١-١٥ سنة	٠,٠٠١*	٠,٠٠٠*	-	-
		٣,٥١	١٦ سنة فأكثر	٠,٤٢١	٠,٤٦٧	٠,٠٠٠*	-
٧	المجال الوجدانيّ	٣,٥٨	١-٥ سنوات	-	-	-	-
		٣,٤٣	٦-١٠ سنوات	٠,٠٣٦*	-	-	-
		٣,٧١	١١-١٥ سنة	٠,١٣٤	٠,٠٠٠*	-	-
		٣,٥١	١٦ سنة فأكثر	٠,٨١٣	٠,٥٩٣	٠,٠٢٣*	-
	الأداء العامّ للمعلّمين	٣,٥٣	١-٥ سنوات	-	-	-	-
		٣,٥٠	٦-١٠ سنوات	٠,٨٧٠	-	-	-
		٣,٦١	١١-١٥ سنة	٠,٣٨٠	٠,٠٢٠*	-	-
		٣,٣٨	١٦ سنة فأكثر	٠,٠٧٣	٠,١٥٥	٠,٠٠٠*	-

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

يُلحظ، من الجدول (٢٦)، أنَّ مصدر الاختلاف في ضوء الأداء العامِّ كان بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة بين (١١-١٥سنة)، وبين متوسط تقديرات الطلبة لأداء كلٍّ من المعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة بين (٦-١٠سنوات)، والمعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة (١٦ سنة فأكثر)، لصالح المعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة بين (١١-١٥سنة).

أمَّا في ضوء المجالات متفرِّقةً فيُلحظ، من الجدول (٢٦)، وجود فروق بين تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين في جميع المجالات حسب سنوات الخبرة التدريسيَّة للمعلّمين، وفق ما يأتي:

(١) في مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة (١٦ سنة فأكثر)، وبين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة (١٦ سنة فأقلّ)، لصالح المعلّمين الـذين خبرتهم التدريسيَّة (١٦ سنة فأقلّ).

(٢) في مجال استخدام الوسائل التعليميَّة

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة بين(١١-١٥سنة)، وبين متوسط تقديرات الطلبة لأداء كلّ من المعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة (أقلّ من ١١سنة)، والمعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة (١٦ سنة فأكثر)، لصالح المعلّمين ذوي الخبرة التدريسيَّة بين (١١-١٥سنة).

(٣) في مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة (١٦ سنة فأكثر)، وبين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة (١٦ سنة فأقلّ)، لصالح المعلّمين الذين خبرتهم (١٦سنة فأقلّ).

(٤) في مجال إدارة الفصل

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة بين (١١-١٥ سنة)، وبين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة بين (٦-١٠سنة)، لصالح المعلّمين ذوي الخبرة بين (١١-١٥سنة).

(٥)في مجال التقويم

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة (١٦ سنة فـأكثر)، وبـين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة بين (١-٥)، ومتوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمـين ذوي الخبرة بين (١١-١٥سنة)، لصالح المعلّمين الذين خبرتهم بين (١-٥سنة)، والمعلّمين ذوي الخبرة بـين (١١-١٥سنة).

(٦)في مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة

يوجد اختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة بين (١١-١٥سنة)، وبـين متوسط تقديرات الطلبة لأداء كلٍّ من المعلّمين ذوي الخبرة (أقل من ١١سنة)، والمعلّمين ذوي الخـبرة (١٦ سنة فأكثر)، لصالح المعلّمين ذوي الخبرة بين (١١-١٥سنة).

(٧)في المجال الوجدانيِّ

يوجد الاختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة بين (١١-١٥سنة)، وبين متوسط تقديرات الطلبة لأداء كلٍّ من المعلّمين ذوي الخبرة بين (٦-١٠سـنة)، والمعلّمـين ذوي الخـبرة (١٦سنة فأكثر)، لصالح المعلّمين ذوي الخبرة بين (١١-١٥سنة).

ممَّا سبق، وضمن ما ذُكر عن تأثير متغيِّر الخبرة التدريسيَّة، يُستنتج وجود تقارب بين تقديرات الطلبة للمعلّمين ذوي الخبرة القليلة (أقل من ١٠ سنوات) في معظم المجالات. كمـا أنَّ المعلّمـين ذوي الخـبرة التدريسيَّة المتوسطة (١١- ١٥سنة) يحظون من طلبة المرحلة الثانويَّة بتقديرات أعلى من المعلّمين الآخرين في معظم المجالات، بينما كانت تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين ذوي الخبرة الطويلة(أكثر من ١٦سنة) أقل مـن تقديراتهم للمعلّمين الآخرين في جميع المجالات، والباحث يعزو ذلك إلى أنَّ المعلّمـين الـذين خـبراتهم في

التدريس طويلة (أكثر من ١٥سنة) قد دخلوا مرحلة من الملل؛ بسبب الروتين اليوميِّ المتكرر في التدريس، وعدم التجديد، باستخدام تقنيات التعليم التي تضفي نوعًا من التغيير في نمط العمل اليوميِّ، والتعامل مع الطلبة، وهذا ينعكس على أدائهم التدريسيِّ، في حين أنَّ أعمارهم في هذه المرحلة تجعلهم أكثر تفاعلاً من الناحية الوجدانيَّة؛ ممَّا جعلهم، من وجهة نظر الطلبة، أكثر تفوقًا في هذا المجال من المعلِّمين ذوي الخبرة القليلة (٦-١٠سنوات). ويعزو الباحث ارتفاع متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين الذين تتراوح خبراتهم التدريسيَّة المتوسطة (١١- ١٥سنة) عن متوسط تقديرات أداء المعلِّمين الآخرين إلى أنَّ المعلِّمين في هذه المرحلة أصبحوا يجمعون بين الخبرة والحيويَّة التي تمكِّنهم من العطاء والتفوق في الأداء. ويُستنتج من ذلك كلِّه أنَّ الخبرة التدريسيَّة تؤثِّر في تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين، وهذا يتفق (جزئيًّا) مع ما توصَّلت إليه دراسة الشقيريِّ (١٩٩١)، من أنَّ تقدير المشرفين التربويِّين، ومديري المدارس لأداء المعلِّمين يرتبط بعلاقة طرديَّة مع عدد سنوات خبرات المعلِّمين، لكنَّه يخالف ما توصَّلت إليه دراسة الجوير(١٩٩٦)، إذ توصَّلت إلى أنَّ الخبرة التدريسيَّة لا تؤثِّر في تمكُّن معلِّمي العلوم من مهارات تدريس العلوم في المجالات الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

٧ : ٢ : ٨ تأثير متغيِّر التخصُّص

لمعرفة، تأثير متغيِّر التخصُّص في تقديرات الطلبة للأداء العامِّ للمعلِّمين، وفي كلِّ مجال من مجالات تقويم الأداء التدريسيِّ، استُخدم تحليل التباين الأحاديِّ، ولتحديد، موقع الاختلاف بين التقديرات، استُخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. والجدولان رقم (٢٧)، و(٢٨) يوضِّحان نتائج تحليل التباين الأحاديِّ، واختبار شيفيه، ومستويات الدِّلالة على المجالات مجتمعة ومتفرِّقة.

جدول (٢٧)

نتيجة تحليل التباين الأحاديِّ لدلالة الفروق في تقويم أداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة في كلِّ مجال وفي المجالات مجتمعة وفقًا لمتغيِّر التخصُّص

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	مجال تنفيذ الدروس، والإلمام بالمادة العلميَّة.	بين المجموعات	١٢,٢٥٩	٢	٦,١٣٠	١٢,٥٤٧	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٥٤٣,٣٢٢	٣١٥٩	٠,٤٨٩		
		المجموع	١٥٥٥,٥٨٢	٣١٦١			
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	بين المجموعات	١٩,٢٣٦	٢	٩,٦١٨	١٢,٨٥١	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢٧٠١,٦٨٧	٣٦١٠	٠,٧٤٨		
		المجموع	٢٧٢٠,٩٢٣	٣٦١٢			
٣	مجال التفاعل الصفِّيِّ والتواصل	بين المجموعات	٣٠,٦٠٩	٢	١٥,٣٠٥	٢١,١٢١	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٢٥٤٩,٩٩٣	٣٥١٩	٠,٧٢٥		
		المجموع	٢٥٨٠,٦٠٢	٣٥٢١			
٤	مجال إدارة الفصل	بين المجموعات	٣٣,٥٨٧	٢	١٦,٧٩٤	١٨,٧٠٩	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٣٤١٥,٥٠٢	٣٨٠٥	٠,٨٩٨		
		المجموع	٣٤٤٩,٠٨٩	٣٨٠٧			
٥	مجال التقويم	بين المجموعات	٥,٤٥٧	٢	٢,٧٢٩	٤,٨٧٦	٠,٠٠٨*
		داخل المجموعات	٢٠٤٣,٤٦٠	٣٦٥٢	٠,٥٦٠		
		المجموع	٢٠٤٨,٩١٧	٣٦٥٤			
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	بين المجموعات	٥٤,٤٣٢	٢	٢٧,٢١٦	٢٤,٧٦٣	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٤٠٥٧,٧٦٤	٣٦٩٢	١,٠٩٩		
		المجموع	٤١١٢,١٩٦	٣٦٩٤			
٧	المجال الوجدانيّ	بين المجموعات	٨٩,٧٠٨	٢	٤٤,٨٥٤	٣٤,٥٣٣	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	٤٨٢٠,٠٨٧	٣٧١١	١,٢٩٩		
		المجموع	٤٩٠٩,٧٩٥	٣٧١٣			
	الأداء العامّ للمعلِّمين	بين المجموعات	١٦,٢٠٧	٢	٨,١٠٣	١٥,١٥٧	٠,٠٠٠*
		داخل المجموعات	١٣٤٨,٣٦٠	٢٥٢٢	٠,٥٣٥		
		المجموع	١٣٦٤,٥٦٧	٢٥٢٤			

* وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

تشير النتائج، التي يعرضها الجدول، إلى وجود فروق بين تقديرات طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف التخصُّص، سواء أكان على مستوى الأداء العامِّ أو على مستوى جميع المجالات متفرِّقة. والجدول (٢٨) يبين مواقع الاختلاف بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في ضوء التخصُّصات المختلفة لمعلّمي العلوم.

جدول (٢٨)

مستوى الدلالة للفروقات بين متوسطات تقدير الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق التخصُّص باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

م	المجال	المتوسطات	التخصص	الفيزياء	الكيمياء	الأحياء
١	مجال تنفيذ الدروس والإلمام، بالمادة العلميَّة	٣,٥٩	الفيزيا.	–	–	–
		٣,٧٠	الكيمياء	*٠,٠٠١	–	–
		٣,٧٣	الأحياء	*٠,٠٠٠	٠,٧١٩	–
٢	مجال استخدام الوسائل التعليميَّة	٢,٦٢	الفيزياء	–	–	–
		٢,٦٦	الكيمياء	٠,٥١٧	–	–
		٢,٧٩	الأحياء	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠١	–
٣	مجال التفاعل الصفّيِّ والتواصل	٣,٥٢	الفيزياء	–	–	–
		٣,٦٧	الكيمياء	*٠,٠٠٠	–	–
		٣,٧٤	الأحياء	*٠,٠٠٠	٠,١١٦	–
٤	مجال إدارة الفصل	٣,٥٠	الفيزياء	–	–	–
		٣,٧٠	الكيمياء	*٠,٠٠٠	–	–
		٣,٧٠	الأحياء	*٠,٠٠٠	٠,٩٨٦	–
٥	مجال التقويم	٣,٤١	الفيزياء	–	–	–
		٣,٤٩	الكيمياء	*٠,٠١٨	–	–
		٣,٤٨	الأحياء	*٠,٠٤٢	٠,٩٦٢	–
٦	مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	٣,٤٩	الفيزياء	–	–	–
		٣,٦٨	الكيمياء	*٠,٠٠٠	–	–
		٣,٧٨	الأحياء	*٠,٠٠٠	٠,٠٥١	–

م	المجال	المتوسطات	التخصص	الفيزياء	الكيمياء	الأحياء
٧	المجال الوجدانيّ	٣,٣٤	الفيزياء	–	–	–
		٣,٥٩	الكيمياء	*٠,٠٠٠	–	–
		٣,٧١	الأحياء	*٠,٠٠٠	*٠,٠٢٥	–
	الأداء العامّ للمعلّمين	٣,٤١	الفيزياء	–	–	–
		٣,٥٤	الكيمياء	*٠,٠٠٠	–	–
		٣,٦١	الأحياء	*٠,٠٠٠	٠,٢١٣	–

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

يُلحظ، من الجدول (٢٨)، أنَّ مصدر الاختلاف بين تقديرات الطلبة لأداء معلّمي العلوم كان بين تقديرات الطلبة لأداء المعلّمين في جميع التخصُّصات، وأنَّ الفروق كانت دائمًا لصالح كلٍّ من معلّمي الأحياء، ومعلّمي الكيمياء من جهة، مقابل معلّمي الفيزياء من جهة أخرى، حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وهذا ينطبق على جميع الحالات سواء أكان في ضوء الأداء العامّ أو في ضوء المجالات متفرّقة، باستثناء مجال استخدام الوسائل التعليميَّة، إذ كانت الفروق لصالح معلّمي الأحياء من جهة، مقابل معلّمي الفيزياء ومعلّمي الكيمياء من جهة أخرى. وإلى جانب ذلك فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في المجال الوجدانيّ بين تقديرات الطلبة لأداء معلّمي الأحياء ومعلّمي الكيمياء لصالح معلّمي الأحياء.

ممَّا سبق، وضمن ما ذُكر عن تأثير متغيّر التخصص، يُستنتج أنَّ طلبة المرحلة الثانويَّة يُعطُون لمعلّمي الأحياء تقديرات في مستوى الأداء أعلى من تقديراتهم لأداء معلّمي الفيزياء في الأداء العامّ، وفي جميع المجالات بفروق ذات دلالة إحصائيَّة، وأعلى من تقديراتهم لأداء معلّمي الكيمياء بفروق ليست دالَّة إحصائيًّا، عدا مجال استخدام الوسائل التعليميَّة والمجال الوجدانيّ. وهذا يخالف ما توصَّل إليه سلمان

(١٩٧٧)، من أنَّ التخصُّص لا يؤثِّر في فاعليَّة المعلِّم. وما توصَّل إليه زيتون ومنيزل (١٩٩٤) من أنَّ تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة لا يختلف باختلاف التخصُّص.

والباحث يفسِّر، انخفاض متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي الفيزياء عن متوسط تقديراتهم لأداء معلِّمي الكيمياء، وانخفاض متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي الفيزياء عن متوسط تقديراتهم لأداء معلِّمي الأحياء يفسِّره، بسبب انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء؛ لصعوبتها واعتمادها إلى حدٍّ كبير على مادة الرياضيَّات، المادة التي لا يستوعبها كثير من الطلبة، وهذا الانخفاض في مستوى التحصيل قد يكون بسبب تعاملهم مع أمور غير محسوسة، لا يخدمها الجانب العمليُّ، ولا يتمكَّن من إدراكها أثناء الاستماع لشرح المعلِّم، أو أثناء الاستذكار؛ وهذا يجعل الطلبة يربطون انخفاض مستويات تحصيلهم بأداء معلِّم مادة الفيزياء، على عكس مادة الأحياء، فهي مادة تتعامل مع الواقع، ويدرس فيها الطالب كائنات يمكن رؤيتها بالعين المجردة، أو المجاهر المكبرة، أمَّا مادة الكيمياء فهي مادة سهلة وواقعية أيضًا، لكنَّها ليست كسهولة مادة الأحياء وواقعيتها، فهي تتطرق لأمور، وتصنيفات، ومركبات، يمكن للطلبة التعامل معها مباشرة، أو تخيُّلها، وتخيُّل آثارها، فيبدو أنَّ الطلبة قدَّرُوا أداء معلِّمي العلوم في المواد الثلاث، وفق مستوى تقديرهم لمستوى قدرتهم على التحصيل في المواد نفسها.

٧ : ٣ ثانيًا) أثر المتغيِّرات المتعلِّقة بأولياء الأمور في تقويمهم لمستوى أداء معلِّمي العلوم

للإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلَّق بالمتغيِّرات الخاصَّة بأولياء الأمور، تمَّ تطبيق اختبار (ت)؛ للكشف عمَّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلِّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مهنة وليِّ الأمر، وكذلك تمَّ تطبيق تحليل التباين الأحاديِّ؛ لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α =

٠,٠٥) بين تقديرات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى أداء معلِّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مستوى تواصل وليِّ الأمر مع المدرسة، أو مستوى متابعته لابنه في المترل.

٧ : ٣ : ١ تأثير متغيِّر مهنة وليِّ الأمر

استُخدم اختبار (ت)؛ لمعرفة تأثير متغيِّر مهنة وليِّ الأمر في تقديرات أولياء أمور الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم. والجدول (٢٩) يوضِّح نتائج اختبار(ت)، ومستويات الدلالة للأداء العامِّ.

جدول (٢٩)

نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقويم أولياء أمور الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق متغيِّرمهنة وليِّ الأمر

المهنة	المتوسط	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
تعليميَّة	٣,٤٩	٦٩,٨٠	٠,٧٣٣	٠,٤٣٨	٠,٦٦١
غير تعليميَّة	٣,٤٨	٦٩,٦٠	٠,٧٣٥		

يُلحظ، من الجدول، أنَّ متوسط تقديرات أولياء الأمور الذين يمارسون مهنة تعليميَّة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة بلغ (٣,٤٩)، بنسبة (٦٩,٨٠ %)، وهذا المتوسط أقلُّ من معيار الأداء المقبول لدى الباحث، وهو٧٠%، بنسبة مئوية قدرها: (٠,٢٠ %)، بينما متوسط تقديرات أولياء الأمور الذين يمارسون مهنة غير تعليميَّة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة بلغ (٣,٤٨)، بنسبة (٦٩,٦٠%)، وهذا المتوسط يقلُّ عن معيار الأداء المقبول لدى الباحث، بنسبة مئوية قدرها: (٠,٤٠%)، إذ دلَّت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط تقديرات أولياء الأمور الذين يمارسون مهن تعليميَّة، وأولياء الأمور الذين يمارسون مهن غير تعليميَّة؛ لذا يمكن القول: إنَّه لا يوجد اختلاف في تقدير مستوى أداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر أولياء الأمور باختلاف مهنة وليِّ الأمر.

ويرى الباحث أنَّ تقارب قيمة متوسط تقديرات أولياء الأمور لأداء معلِّمي العلوم مع قيمة متوسط تقديرات أبنائهم للمعلِّمين أنفسهم مؤشِّر على مصداقيَّة الدراسة؛ وقد يكون ذلك عائدًا إلى أنَّ فكرة أولياء الأمور عن المعلِّمين تكوَّنت من خلال آراء أبنائهم عن المعلِّمين، ونتائج تحصيلهم في مواد العلوم، أمَّا عدم تأثُّر تقديرات أولياء الأمور لأداء معلِّمي العلوم بأنواع مهنهم: (تعليميَّة أو غير تعليميَّة) فقد يكون تفسير ذلك كامنًا في أنَّ صلتهم بالمدرسة، وبالتالي بمعلِّمي العلوم، ضعيف جدًّا، وبالتالي فلم يُلحظ فرق بين أصحاب المهن التعليميَّة، وأصحاب المهن غير التعليميَّة.

٧ : ٣ : ٢ تأثير مستوى تواصل وليِّ الأمر مع المدرسة

لمعرفة تأثير متغيِّر تواصل وليِّ الأمر مع المدرسة في تقديرات أولياء الأمور للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم، استُخدم تحليل التباين الأحاديِّ، ولتحديد موقع الاختلاف بين التقديرات استُخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعديَّة. والجدولان: (٣٠)، و(٣١) يبيِّنان نتائج تحليل التباين الأحاديِّ، واختبار شيفيه، ومستويات الدلالة على الأداء العامِّ.

جدول (٣٠)

نتيجة تحليل التباين الأحاديِّ لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أولياء أمور الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق متغيِّر تواصل وليِّ الأمر مع المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٥,٩١٥	٢	١٢,٩٥٨	٢٤,٧٢٦	*٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٩١٣,٤٢٢	١٧٤٣	٠,٥٢٤		
المجموع	٩٣٩,٣٣٧	١٧٤٥			

* وجود فروق دالَّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

تشير النتائج، التي يعرضها الجدول(٣٠)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى الأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف

مستوى تواصلهم مع المدرسة. والجدول (٣١) يبيّن مواقع الاختلاف بين متوسط تقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في ضوء المستويات المختلفة لتواصلهم مع المدرسة.

جدول (٣١)

مستوى الدلالة للفروقات بين متوسطات تقدير أولياء أمور الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق مستوى التواصل مع المدرسة باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

المتوسطات	مستوى التواصل	دائم	قليل	معدوم
٣,٦٢	دائم			
٣,٤٥	قليل	*٠,٠٠٠		
٣,٢٢	معدوم	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	

* وجود فروق دالّة إحصائيًا بين المجموعات عند مستوى الدلالة (= ٠,٠٥)

يُلحظ، من الجدول (٣١)، أنَّ مصدر الاختلاف بين تقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء معلّمي العلوم كان بين جميع المستويات، وأنَّ الفروق كانت لصالح ذوي التواصل الدائم مع المدرسة، وكانت ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

ويتَّضح، من الجدول (٣١)، أنَّ متوسط تقديرات ذوي التواصل الدائم أعلى من متوسط تقديرات ذوي التواصل القليل، أو عديمي التواصل، بفارق قدره: (٠,١٧، ٠,٤) على الترتيب، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وواضح كذلك أنَّ متوسط تقديرات ذوي التواصل القليل لأداء المعلّمين أعلى من متوسط تقديرات عديمي التواصل، بفارق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وقدره: (٠,٢٣).

والباحث يعزو اختلاف الفئات الثلاث، في تقديرهم لأداء معلّمي العلوم، إلى اختلافهم في منطلقاتهم، للحكم على الأداء، فالفئة الأولى، وهي المتواصلة على الدوام مع المدرسة، يمكنها التعرُّف على

معلّمي العلوم، ومقابلتهم، والتحدُّث معهم، ومعرفة آرائهم في أبنائهم؛ ممّا يجعل حكم هذه الفئة على أداء المعلّمين منطلقًا من واقع المعلّمين؛ لذلك فإنّ تقديراتهم قريبة من تقديرات أبنائهم لأداء المعلّمين، التي تنطلق من واقع الأداء، من خلال الممارسات اليوميّة للمعلّمين.

أمّا الفئة الثانية، وهي قليلة التواصل مع المدرسة، فإنّ فرصة تعرُّفهم على معلّمي العلوم من خلال المقابلة، والمحادثة سيكون أقلّ من أصحاب الفئة الأولى، وبالتالي فإنّ تقديرهم لأداء المعلّمين سيكون أكثر تأثُّرًا بانطباعية أبنائهم عن المعلّمين، وما يتكوّن لديهم من انطباعات عن المعلّمين، من ملحوظاتهم لأعمال أبنائهم في المترل، وتصرُّفاتهم، التي قد لا تمثّل واقع المعلّم وحقيقته.

أمّا الفئة الثالثة، وهي عديمة التواصل مع المدرسة، فليس أمامها إلاّ أن تعطي تقديراتها للمعلّم من خلال الطلبة، أو الإجابة على فقرات الاستبانة بإجابات سلبيّة؛ لأنّه لا يعرف عن المعلّم شيئًا، خصوصًا في الجوانب التي كانت الأسئلة فيها متّصلة بعلاقة المعلّم بوليّ الأمر، وهذا، في رأي الباحث، ما يجعل تقديرات هذه الفئة منخفضة عن تقديرات الفئتين الأولى والثانية.

٧ : ٣ : ٣ تأثير مستوى متابعة وليّ الأمر لابنه في المترل

استُخدم؛ لمعرفة تأثير متغيّر متابعة وليّ الأمر لابنه في المترل في تقديرات أولياء الأمور للأداء العامّ لمعلّمي العلوم، تحليل التباين الأحاديّ، ولتحديد موقع الاختلاف بين التقديرات استُخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة. والجدولان (٣٢)، و(٣٣) يوضّحان نتائج تحليل التباين الأحاديّ، واختبار شيفيه، ومستويات الدلالة على الأداء العامّ.

جدول (٣٢)

نتيجة تحليل التباين الأحاديّ لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أولياء أمور الطلبة للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق متغيّر متابعة الابن في المنزل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٤,٣٥٥	٢	١٧,١٧٨	٣٣,٠٣٤	*٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٩٠٤,٨٠٨	١٧٤٠	٠,٥٢٠		
المجموع	٩٣٩,١٦٣	١٧٤٢			

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

تشير النتائج، التي يعرضها الجدول(٣٢)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانويَّة لمستوى الأداء العامّ لمعلّمي العلوم تُعزى إلى اختلاف مستوى متابعتهم لأبنائهم في المنزل. والجدول (٣٣) يبيّن مواقع الاختلاف بين متوسط تقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في ضوء المستويات المختلفة لمتابعتهم لأبنائهم في المنزل.

جدول (٣٣)

مستوى الدلالة للفروقات بين متوسطات تقدير أولياء أمور الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة وفق متغيّر متابعة الابن في المنزل باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

المتوسطات	مستوى المتابعة	دائمة	قليلة	معدومة
٣,٥٧	دائمة	–	–	–
٣,٢٤	قليلة	*٠,٠٠٠	–	–
٣,٢٥	معدومة	*٠,٠٣٢	٠,٩٩٠	–

* وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يُلحظ، من الجدول (٣٣)، أنّ مصدر الاختلاف بين تقديرات أولياء أمور الطلبة لأداء معلّمي العلوم كان بين ذوي المتابعة الدائمة من جهة، وقليلي المتابعة والمعدومة لديهم من جهة أخـــرى، وأنّ الفروق كانت لصالح ذوي المتابعة الدائمة، وكانت ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالـــة (α = ٠,٠٥).

فمن قراءة الجدول يتَّضح أنَّ متوسط تقديرات أداء المعلِّمين من وجهة نظر أوليـــاء أمـــور الطلبـــة الدائمي المتابعة تساوي (٣,٥٧)، بنسبة (٧١,٤ %)، إذ كانت أعلى من متوسط تقديرات أداء المعلّمـــين من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة قليلي المتابعة، التي بلغت (٣,٢٤)، بنسبة (٦٤,٨%)، وأعلى من متوسط تقديرات أداء المعلّمين من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة عديمي المتابعة، التي بلغت (٣,٢٥)، بنسبة (٦٥ %) ويتَّضح، من ذلك، أنَّ متوسط تقديرات ذوي المتابعة الدائمة أعلى من متوسط تقديرات ذوي المتابعة القليلة، أو عديمي المتابعة، بفارق قدره: (٠,٢٣، ٠,٣٢) على الترتيب، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائيَّة عنـــد مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبيَّن، من ذلك كلِّه، أنَّه كلما زادت متابعة أولياء الأمور للأبناء في المـــترل كلمـــا زاد متوســـط تقديرهم لأداء معلّمي العلوم.

إنَّ ارتفاع متوسط تقديرات أولياء الأمور، دائمي المتابعة لأبنائهم في المترل، لأداء معلّمي العلوم عن متوسط تقديرات أولياء الأمور، قليلي المتابعة لأبنائهم في المترل أو المعدومة، لأداء المعلّمين أنفسهم، يمكـــن تفسيره بأنَّ الفئة دائمة المتابعة للأبناء في المترل يمكنها متابعة أداء معلّمي العلوم بصورة غير مباشرة، وبشكل مستمر؛ ممَّا يكوِّن لديهم تصوُّرًا بنائيًّا أو تراكميًّا عن المعلّمين، فيمكنهم قراءة واقع المعلّمين مـــن حيـــث الأداء، من خلال متابعتهم لأبنائهم باستمرار، وليس من المعقول أنَّ لدى جميع الطلبة القدرة على نقل أخبار غير واقعيَّة، وبصفة مستمرَّة، للوالدين عن المعلّمين، أمَّا الفئتان: قليلة المتابعة للأبناء في المترل وعديمتها فـــإنَّ قلَّة المتابعة للأبناء أو عدمها يجعلهم يجهلون واقع معلّمي العلوم، وإذا كان لديهم تصوُّر عنهم فإنَّما هو مـــن خلال انطباعات الأبناء، التي تُنتقل إليهم، وربَّما كان كثير منها مغلوطًا، وفي الغالب فإنَّ الأخبار المغلوطـــة عن المعلّمين لن تكون لصالحهم، بل ستكون ضدهم، ومن هنا يمكن القول إنَّ انخفاض تقـــديرات هـــاتين

الفئتين لأداء المعلِّمين كان بسبب اعتمادهما على انطباعات الأبناء. من جهة أخرى يتَّضح من إحصاء الجداول المتقاطعة أنَّ حوالي ٧٠% من أولياء الأمور يتابعون أبناءهم بشكل دائم، وفي الوقت نفسه يتواصلون مع المدرسة بشكل دائم، أو قليل، وهذا يشير إلى أنَّ هناك ارتباطًا بين تأثير كلٍّ: من تواصل أولياء الأمور مع المدرسة، ومتابعتهم لأبنائهم في المترل، في تقديراتهم لأداء معلِّمي العلوم، وهذا ما أثبته اختبار كاي والموضَّح في الجدول (٣٤) الآتي:

جدول (٣٤)

ارتباط مستوى تواصل الوالدين مع المدرسة بمتابعتهما لأبنائهما في المترل

(التواصل مع المدرسة * المتابعة في المترل)

		مدى المتابعة في المترل			المجموع
		دائمة	قليلة	معدومة	
مدى التواصل مع المدرسة	دائم	٧٣٥	٦٠	٢	٧٩٧
	قليل	٩٣١	٣٦٩	١٨	١٣١٨
	معدوم	١١٩	١٢١	٤١	٢٨١
	المجموع	١٧٨٥	٥٥٠	٦١	٢٣٩٦

٧ : ٤ خاتمة

تمَّ في هذا الفصل استعراض النتائج المتعلِّقة بمستوى الأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم ومناقشتها، ومدى تأثُّره بالمتغيِّرات الديموغرافيَّة الخاصَّة بكلٍّ: من الطلبة وأولياء الأمور؛ ممَّا يُسهم في إلقاء المزيد من الضوء على واقع أداء معلِّمي العلوم؛ لاستخلاص بعض التوصيات، التي يمكن أن تعالج جوانب القصور لدى المعلِّمين، ضمن خطط إجرائيَّة واقعيَّة تستند إلى الحقائق التي تمَّ التوصُّل إليها في هذه الدراسة، وهذا ما سيتمُّ مناقشته في الفصل الثامن.

الفصل الثامن

خلاصة النتائج والتوصيات

٨ : ١ مقدّمة

يناقش هذا الفصل خلاصة النتائج التي أجملت العلاقة، ومدى الترابط بين تقويم كلٍّ: من طلبة المرحلة الثانويّة وأولياء أمورهم لمستوى أداء معلّمي العلوم؛ لتشكّل قواعد أساسيّة، يتمُّ على أساسها وضع التوصيات والخطط التنفيذيّة المقترحة، بما يخدم تطوير مستوى أدائهم التدريسيِّ وتجويده.

٨ : ٢ العلاقة بين تقويم كلٍّ من الطلبة وأولياء أمورهم لمستوى أداء معلّمي العلوم

ممَّا سبق يتَّضح أنَّ تقديرات الطلبة نحو إيجابيَّة معلّمي العلوم كانت أعلى من تقديرات أولياء الأمور، إلاَّ أنَّ اقتراب تقديرات أولياء الأمور من تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلّمي العلوم، (٦٩,٧٠ %)، (٧٠,٤٠ %) على الترتيب، يشير إلى مصداقيَّة أداتي الدراسة الحاليَّة، وصدق استجابة العيِّنة. لكنَّ نتيجة هذه الدراسة تخالف ما توصَّلت إليه دراسة أوستراندر (Ostrandar , 1996)، إذ توصَّلت إلى أنَّ تقدير الآباء لإيجابيَّة المعلّمين كان أعلى من تقدير الطلبة لها، وربَّما كان الاختلاف بين نتائج الدراستين بسبب اختلاف طبيعة المجتمع، وثقافته، وما ينطوي عليهما من علاقة بين البيت والمدرسة، وهذا ما أكّدته دراسة أبستين (Epstein , 1985)، حيث تبيَّن من نتائجها أنَّ أولياء الأمور، ومديري المدارس يستخدمون معايير مختلفة عند حكمهم على أداء المعلّمين أنفسهم داخل غرف الفصون، إذ أنَّ أولياء الأمور يتأثَّرون في حكمهم على مدى الاتّصالات التي يقوم بها المعلّمون مع العائلات،إلى جانب خبرة الطلبة داخل غرف الفصول التي يعكسونها أمام أولياء الأمور، في حين أنَّ مديري المدارس يتأثّرون في حكمهم على الأداء التدريسيِّ للمعلّم بعوامل: المكان والزمان والصلاحيَّات الإداريَّة المتاحة لهم.

وبالموازنة بين تقديرات أولياء الأمور، وتقديرات الطلبة، من حيث درجة ممارسة المعلّم للمهـــارات المشتركة بين أداتي الدراسة، يُلحظ أنّها لا تخرج عن إحدى ثلاث حالات:

١) مهارات تتقارب فيها تقديرات الطلبة مع تقديرات أولياء الأمور لدرجة ممارسة المعلّم لها مثل:

جدول (٣٥)

قائمة بالمهارات التي تتساوى فيها تقديرات الطلبة مع تقديرات أولياء الأمور لدرجة ممارسة المعلّم

صيغة المهارة في استبانة الطلبة	المتوسط	صيغة المهارة في استبانة أولياء أمور	المتوسط	درجة الممارسة	الفرق بين المتوسطين
يصغي باهتمام لآرائنا ويقدِّرها.	٣,٦٦	يقدِّر المعلّم (المعلّمة) آراء الطلبة.	٣,٧٠	كبيرة	٠,٠٤
ينظّم وقت الحصة بما يتناسب مع أهداف الدرس، وأنشطته.	٣,٧٦	أشعر من حلال نتائج ابني (ابنتي) أنّ المعلّم (المعلّمة) يستثمر وقت الحصة بفاعليّة.	٣,٨٢	كبيرة	٠,٠٦
يوضّح لنا أهداف الدرس في بداية كلّ حصة.	٣,٦٢	أشعر أنّ ابني (ابنتي) يدرك بوضوح ما يُتوقّع منه تعلُّمه.	٣,٩١	كبيرة	٠,٢٩
يُيسِّر لنا المفاهيم العلميَّة.	٣,٩٠	أشعر بأنّ المعلّم (المعلّمة) يقدّم المعلومات العلميَّة بشكل متميِّز.	٣,٧٩	كبيرة	٠,١١
		لا يحتاج ابني (ابنتي) إلى دروس خصوصيَّة في هذه المادة.	٣,٩١	كبيرة	٠,٠١
يناقشنا جماعيًّا في الواجبات المنزليَّة بعد تصحيحها.	٣,٤٣	ألمس أنّ المعلّم (المعلّمة) يهتمُّ بتصحيح أخطاء الطلبة في الواجبات المنزليَّة.	٣,٦٧	كبيرة	٠,٢٤
ينبِّهنا إلى أهمِّيَّة الكتاب المدرسيّ، وضرورة الرجوع له أثناء الاستذكار.	٣,٩٥	لا يلزم المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) بشراء ملخَّصات تبعده عن الكتاب المدرسيّ.	٤,٤٧	كبيرة	٠,٥٢
يضبط سلوك الطلبة داخل الفصل بلطف وحكمة.	٣,٨٧	يحدِّثني ابني (ابنتي) أنّ المعلّم (المعلّمة) يضبط الفصل بطريقة متميِّزة أثناء الدرس.	٣,٦٣	كبيرة	٠,٢٤
يحرص على أن يكون قدوة حسنة لنا.	٣,٥١	أشعر أنّ المعلّم (المعلّمة) قدوة حسنة للطلبة.	٣,٩٧	كبيرة	٠,٤٦
يتقبَّل الآراء المختلفة من الطلبة وإن خالفت رأيه.	٣,٥٧	يقدِّر المعلّم (المعلّمة) آراء الطلبة.	٣,٧٠	كبيرة	٠,١٣
يُشعر الجميع في تعامله بالرعاية الأبويَّة (العطف والحبّ والحنان والحرص على مصلحة الطلبة ...).	٣,٣٩	يشعر ابني (ابنتي) بالرعاية الأبويَّة من قبل المعلّم (المعلّمة) .	٢,٩٤	متوسطة	٠,٤٥
يحاول التعرُّف على مشكلاتنا المتعلّقة بالمادة ويعمل على حلّها.	٣,١١	يناقش المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) المشكلات التي تواجهه في التعلُّم ويعمل على حلّها.	٢,٨٠	متوسطة	٠,٣١

يتَّضح، من الجدول (٣٥)، أنَّ المهارات المتناظرة حازت على درجات ممارسة متساوية، من وجهة نظر كلٍّ: من الطلبة وأولياء أمورهم، ومع ذلك فإنَّ متوسطات التقديرات ليست متساوية، فربَّما كانت قيمها متقاربة، كما في المهارات المتعلِّقة باهتمام المعلِّم بآراء الطلبة وتقديرها، والحفاظ على وقت الحصة واستثمارها، والتميُّز في تقديم المادة للطلبة، وتسهيلها لهم. وقد يكون متوسط تقديرات الطلبة أعلى من متوسط تقديرات أولياء الأمور، كما في المهارات المتعلِّقة: بضبط الفصل، وإشعار الطلبة بالرعاية الأبويَّة، والاهتمام بالمشكلات التي تواجه الطلبة، ومساعدتهم في حلِّها. وقد يكون متوسط تقديرات أولياء الأمور أعلى من متوسط تقديرات الطلبة، كما في المهارات المتعلِّقة بتوضيح أهداف الدروس للطلبة، والاهتمام بتصحيح أخطاء الطلبة في الواجبات المنزليَّة، والحرص على تمثيل القدوة الحسنة من خلال تعامله، وتقدير آراء الطلبة، وإشعارهم بأهمِّيَّة الكتاب المدرسيِّ.

كما يُلحظ أنَّ فروق متوسطات التقديرات بين الطلبة وأولياء أمورهم كانت كبيرة بشكل ملحوظ في بعض المهارات، مثل المهارات المتعلِّقة: بإشعار الطلبة بأهمِّيَّة الكتاب المدرسيِّ، والحرص على تمثيل القدوة الحسنة، وإشعار الطلبة بالرعاية الأبويَّة.

٢) مهارات تزيد تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة المعلِّم فيها عن تقديرات أولياء الأمور مثل:

جدول (٣٦)

قائمة بالمهارات التي تزيد فيها تقديرات الطلبة عن تقديرات أولياء الأمور لدرجة ممارسة المعلِّم

صيغة المهارة في استبانة الطلبة	المتوسط	درجة الممارسة	صيغة المهارة في استبانة أولياء أمور	المتوسط	درجة الممارسة	الفرق بين المتوسطين
يُيسِّر لنا المفاهيم العلميَّة.	٣,٩٠	كبيرة	لا يحتاج ابني (ابنتي) إلى إعادة شرح دروس هذه المادة في المنزل.	٣,٤٠	متوسطة	٠,٥٠
يكلِّفنا بواجبات منزليَّة تُسهم في فهم الدروس.	٣,٨٢	كبيرة	يحدِّثني ابني (ابنتي) عن واجبات منزليَّة كلَّفه بها المعلِّم (المعلِّمة).	٣,٠٩	متوسطة	٠,٧٣

يتبيَّن، من الجدول (٣٦)، أنَّ تقدير الطلبة لدرجة ممارسة المعلّمين للمهارة المتعلّقة بتيسير المفاهيم العلميَّة للطلبة كانت بدرجة كبيرة، وأنَّ متوسط تقديرهم لأداء المعلّمين فيها كان (٣,٩٠)، بينما كان تقدير أولياء الأمور لدرجة ممارسة المعلّمين للمهارة نفسها بدرجة متوسطة، ومتوسط تقديرهم لأداء المعلّمين فيها كان (٣,٤٠). وكان تقدير الطلبة لدرجة ممارسة المعلّمين للمهارة المتعلّقة بتكليفهم بواجبات منزليَّة بدرجة كبيرة، ومتوسط تقديرهم لأداء المعلّمين فيها كان (٣,٨٢)، بينما كان تقدير أولياء الأمور لدرجة ممارسة المعلّمين للمهارة نفسها بدرجة متوسطة، ومتوسط تقديرهم لأداء المعلّمين فيها كان (٣,٠٩).

٣) مهارات تزيد تقديرات أولياء الأمور لدرجة ممارسة المعلّم فيها عن تقديرات الطلبة مثل:

جدول (٣٧)

قائمة بالمهارات التي تزيد فيها تقديرات أولياء الأمور عن تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة المعلّم

صيغة المهارة في استبانة الطلبة	المتوسط	درجة الممارسة	صيغة المهارة في استبانة أولياء أمور	المتوسط	درجة الممارسة	الفرق بين المتوسطين
يشجّعنا على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، مثل الإنترنت.	١,٧٧	قليلة جدًا	ينشغل ابني (ابنتي) بالبحث في مصادر المعلومات بما يخصُّ دروسه.	٢,٧٥	متوسطة	٠,٩٨
يكلّفنا بأنشطة إضافيَّة؛ لتحسين مستوياتنا، وتنمية مواهبنا.	٢,٤٨	قليلة	أجد في الأنشطة التي يقدِّمها المعلّم (المعلّمة) قضايا تهتمُّ بالمتفوّقين والموهوبين.	٢,٧٧	متوسطة	٠,٢٩
			أشعر أنَّ الأنشطة التي يقدِّمها المعلّم (المعلّمة) تسهم في تحسن تحصيل ابني (ابنتي) .	٣,١٩	متوسطة	٠,٧١

يوضِّح الجدول (٣٧) أنَّ تقدير الطلبة لدرجة ممارسة المعلّمين للمهارة المتعلّقة بتشجيع الطلبة على البحث عن المعلومات من مصادرها المختلفة كانت بدرجة قليلة جدًّا، وأنَّ متوسط تقديرهم لأداء المعلّمين فيها كان (١,٧٧)، بينما كان تقدير أولياء الأمور لدرجة ممارسة المعلّمين للمهارة نفسها بدرجة متوسطة، ومتوسط تقديرهم لأداء المعلّمين فيها كان (٢,٧٥)، وكان تقدير الطلبة لدرجة ممارسة المعلّمين للمهارة المتعلّقة بتكليفهم بأنشطة تُسهم في تحسين مستوياتهم، وتنمية مواهبهم قليلة، ومتوسط تقديرهم لأداء

المعلّمين فيها كان (٢,٤٨)، بينما كان تقدير أولياء الأمور لدرجة ممارسة المعلّمين للمهارة نفسها بدرجة متوسطة، ومتوسط تقديرهم لأداء المعلّمين في الجزء المتعلّق برعاية المتفوّقين والموهوبين كان (٢,٧٧)، وفي الجزء المتعلّق بتحسين تحصيلهم كان (٣,١٩).

٨ : ٣ خلاصة النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة، توصّل الباحث إلى مجموعة من النتائج، يمكن تلخيصها فيما يأتي:

(١) النتائج المتعلّقة بتقويم الطلبة لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة.

أوّلاً: نتائج تقديرات الطلبة المتعلّقة بالأداء العامّ (المجالات مجتمعة).

١) بلغ متوسط تقديرات الطلبة للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة (٣,٥٢)، وبنسبة مئوية قدرها: ٧٠,٤٠ %، حيث كانت ممارسة المعلّمين لمهارات الأداء العامّ بشكل عام تتحقّق بدرجة كبيرة، وذلك حسب النموذج الإحصائيّ، ذي التدريج المطلّق الأغراض، الذي اتّخذه الباحث؛ لوصف المتوسطات الحسابيَّة للفقرات.

٢) زاد متوسط تقديرات الطلبة للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة عن المعيار المعتبر في الدراسة بمقدار: ٠,٤٠ %، إذ كان الفرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

٣) بلغت متوسطات تقديرات الطلبة للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، ودرجات ممارستهم لمهارات الأداء في كلّ مجال من مجالات الأداء المحدَّدة في الدراسة، وفق ما هو موضّح في الجدول الآتي:

المجال	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
تنفيذ الدروس، والإلمام بالمادة العلميَّة	١	٣,٦٧	٧٣,٤ %	كبيرة
الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة	٢	٣,٦٥	٧٣ %	كبيرة
التفاعل الصفيّ والتواصل	٣	٣,٦٤	٧٢,٨ %	كبيرة

المجال	الرتبة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
إدارة الفصل	٤	٣,٦٣	٧٢,٦ %	كبيرة
المجال الوجدانيّ	٥	٣,٥٤	٧٠,٨ %	كبيرة
التقويم	٦	٣,٤٦	٦٩,٢ %	كبيرة
استخدام الوسائل التعليميَّة	٧	٢,٦٩	٥٣,٨ %	متوسطة

٨ : ٣ : ١ ثانيًا: نتائج تقديرات الطلبة المتعلقة بكل مجال على حدة

(١)مجال تنفيذ الدروس، والإلمام بالمادة العلميَّة

احتلَّ هذا المجال المرتبة الأولى، من حيث درجة الممارسة، وقيمة متوسط الأداء. إذ بلغت متوسطات تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، ودرجات ممارستهم لمهارات الأداء في كلِّ مهارة من مهارات هذا المجال وفق ما هو موضَّح في الجدول الآتي:

الرتبة	المهارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
١	يلخِّص أفكار الدرس الرئيسة أثناء الحصة على السبورة.	٤,٠٧	٨١,٤	كبيرة
٢	يربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة به.	٤,٠٧	٨١,٤	كبيرة
٣	يقدِّم الدروس بطريقة محبَّبة ومشوِّقة.	٤,٠٥	٨١	كبيرة
٤	يربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظمة.	٤,٠٣	٨٠,٦	كبيرة
٥	لا يقع في أخطاء علميَّة أثناء الشرح.	٤,٠١	٨٠,٢	كبيرة
٦	يجيب على تساؤلاتنا بشكل مقنع.	٣,٩٢	٧٨,٤	كبيرة
٧	يُيسِّر لنا المفاهيم العلميَّة.	٣,٩٠	٧٨	كبيرة
٨	يوضِّح شرحه بأمثلة متنوِّعة من واقع الحياة اليوميَّة.	٣,٨٨	٧٧,٦	كبيرة
٩	ينبِّهنا لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلَّق بموضوعات الدروس.	٣,٨٤	٧٦,٨	كبيرة
١٠	يكلِّفنا بواجبات منزليَّة، تُسهم في فهم الدروس.	٣,٨٢	٧٦,٤	كبيرة
١١	ينظِّم وقت الحصة، بما يتناسب مع أهداف الدرس، وأنشطته.	٣,٧٦	٧٥,٢	كبيرة
١٢	يوضِّح لنا أهداف الدرس في بداية كلِّ حصة.	٣,٦٢	٧٢,٤	كبيرة
١٣	يحرص على تنفيذ الدروس العمليَّة.	٣,٥٨	٧١,٦	كبيرة
١٤	يعيد الشرح بطريقة مختلفة، إذا دعت الحاجة إلى ذلك.	٣,٥٧	٧١,٤	كبيرة
١٥	يقدِّم الدروس بشكل يدلُّ على تمكُّنه العلميِّ في تخصُّصه.	٣,٥٢	٧٠,٤	كبيرة
١٦	يناقشنا جماعيًا في الواجبات المنزليَّة، بعد تصحيحها.	٣,٤٣	٦٨,٦	كبيرة
١٧	يعتمد على مشاركاتنا في كتابة الملخَّص السبوريِّ.	٣,٢٣	٦٤,٦	متوسطة

درجة الممارسة	النسبة المئويَّة	المتوسط الحسابيّ	المهارة	الرتبة
قليلة	٥١,٨	٢,٥٩	لا يملي الملخَّص علينا.	١٨
قليلة	٤٩,٦	٢,٤٨	يكلِّفنا بأنشطة إضافيَّة؛ لتحسين مستوياتنا، وتنمية مواهبنا.	١٩

(٢)مجال استخدام الوسائل التعليميَّة

احتلَّ هذا المجال المرتبة الأخيرة بين بقية المجالات، من حيث درجة الممارسة وقيمة متوسط الأداء، إذ بلغت متوسطات تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، ودرجات ممارستهم لمهارات الأداء في كلِّ مهارة من مهارات هذا المجال، وفق ما هو موضَّح في الجدول الآتي:

درجة الممارسة	النسبة المئويَّة	المتوسط الحسابيّ	المهارة	الرتبة
كبيرة	٧٩	٣,٩٥	ينبِّهنا إلى أهميَّة الكتاب المدرسيّ وضرورة الرجوع له أثناء الاستذكار.	١
كبيرة	٦٨,٨	٣,٤٤	ينفِّذ أنشطة التعلُّم الواردة في الكتاب المقرَّر.	٢
متوسطة	٦٤,٤	٣,٢٢	يستخدم الوسائل التعليميَّة التي تساعدنا على فهم الدرس (مثل الألوان أو الأجهزة أو الصحائف) .	٣
متوسطة	٦١	٣,٠٥	يدعونا إلى مراعاة قواعد الصحَّة والسلامة عند ممارسة الأنشطة العمليَّة.	٤
متوسطة	٥٢,٦	٢,٦٣	يحرص على ممارسة الطلبة للأنشطة العمليَّة بأنفسهم.	٥
قليلة	٣٩,٦	١,٩٨	يؤكِّد مراعاة الضوابط الأخلاقيَّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات.	٦
قليلة جدًا	٣٥,٤	١,٧٧	يشجِّعنا على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة مثل الإنترنت.	٧
قليلة جدًا	٢٩,٦	١,٤٨	يستخدم جهاز الحاسب الآليّ في التدريس.	٨

(٣) مجال التفاعل الصفِّيّ والتواصل

احتلَّ هذا المجال المرتبة الثالثة، من حيث درجة الممارسة، وقيمة متوسط الأداء. حيث بلغت متوسطات تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، ودرجات ممارستهم لمهارات الأداء في كلِّ مهارة من مهارات هذا المجال، وفق ما هو موضَّح في الجدول الآتي:

الرتبة	المهارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويّة	درجة الممارسة
١	يستخدم ألفاظًا لغويَّة ميسَّرة أثناء الشرح.	٤,٠٩	٨١,٨	كبيرة
٢	يشجِّعنا على المشاركة، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة.	٤,٠٧	٨١,٤	كبيرة
٣	يتأكّد من استيعابنا لكلّ فكرة قبل الانتقال إلى غيرها.	٤,٠٧	٨١,٤	كبيرة
٤	يعطي الفرصة لمعظم الطلبة؛ للإجابة والمشاركة أثناء المناقشة.	٤,٠٥	٨١	كبيرة
٥	يمكن قراءة ما يكتبه على السبورة بسهولة.	٤,٠٣	٨٠,٦	كبيرة
٦	يتأكّد باستمرار من وضوح صوته لنا.	٣,٨٤	٧٦,٨	كبيرة
٧	يهتمُّ بتوجيه انتباه جميع الطلبة؛ لمشاركة أيِّ زميل لهم في الفصل.	٣,٨٣	٧٦,٦	كبيرة
٨	يصغي باهتمام لآرائنا ويقدِّرها.	٣,٦٦	٧٣,٢	كبيرة
٩	يستخدم التعبيرات الجسديَّة المناسبة؛ لتوضيح المعنى مثل: (تعبيرات الوجه، تغيير نبرة الصوت، الإيماء بالرأس، إظهار الحماسة للموضوع، استخدام الحركات) .	٣,٦١	٧٢,٢	كبيرة
١٠	يحاول التعرُّف على مشكلاتنا المتعلِّقة بالمادة، ويعمل على حلّها.	٣,١١	٦٢,٢	متوسطة
١١	يؤكّد استخدام اللغة العربيَّة الفصحى أثناء الحوار.	٣,٠٣	٦٠,٦	متوسطة
١٢	يشجِّعنا على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلميَّة التي يطرحها لنا.	٣,٠٣	٦٠,٦	متوسطة
١٣	يحرص على جعلنا نتبادل الخبرات العلميَّة فيما بيننا.	٢,٧٩	٥٥,٨	متوسطة

(٤) مجال إدارة الفصل

احتلَّ هذا المجال المرتبة الرابعة بين المجالات الأخرى، من حيث درجة الممارسة، وقيمة متوسط الأداء، إذ بلغت متوسطات تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، ودرجات ممارستهم لمهارات الأداء في كلِّ مهارة من مهارات هذا المجال، وفق ما هو موضَّح في الجدول الآتي:

الرتبة	المهارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويّة	درجة الممارسة
١	يحاول توفير الهدوء ومساعدتنا على التركيز معه في الحصة.	٤,٢٦	٨٥,٢	كبيرة جدًا
٢	يوضِّح لنا منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن نتقيد بها في الفصل.	٣,٩٥	٧٩	كبيرة
٣	يضبط سلوك الطلبة داخل الفصل بلطف وحكمة.	٣,٨٧	٧٧,٤	كبيرة
٤	يحرص على جعل قصار القامة أو ضعاف السمع أو البصر من الطلبة في المقاعد الأماميَّة.	٢,٤٥	٤٩	قليلة

(٥) مجال التقويم

احتلَّ هذا المجال المرتبة السادسة بين المجالات الأخرى، من حيث درجة الممارسة، وقيمة متوسط الأداء، حيث بلغت متوسطات تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، ودرجات ممارستهم لمهارات الأداء في كلِّ مهارة من مهارات هذا المجال، وفق ما هو موضَّح في الجدول الآتي:

الرتبة	المهارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
١	يجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرَّر.	٤,٢٧	٨٥,٤	كبيرة جدًا
٢	ينوِّع أسئلته (في الدروس والاختبارات والنشاطات)؛ بما يناسب مختلف مستويات الطلبة.	٣,٨٢	٧٦,٤	كبيرة
٣	يناقشنا في الإجابات الخاطئة في وقتها (سواء أكانت في الدروس أو في الاختبارات).	٣,٥٥	٧١	كبيرة
٤	يطرح أسئلة مثيرة للتفكير، تعتمد على (الملاحظة، الاستقصاء، التحليل، الاستنتاج).	٣,٤٩	٦٩,٨	كبيرة
٥	يسجِّل مشاركاتنا لديه أثناء الدرس؛ لاحتسابها في التقويم.	٣,٢٨	٦٥,٦	متوسطة
٦	لا تعتمد أسئلته، التي يضعها في الاختبارات، على حفظ المعلومات.	٢,٣١	٤٦,٢	قليلة

(٦) مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة

احتلَّ هذا المجال المرتبة الثانية بين بقية المجالات، من حيث درجة الممارسة وقيمة متوسط الأداء، إذ بلغت متوسطات تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، ودرجات ممارستهم لمهارات الأداء في كلِّ مهارة من مهارات هذا المجال، وفق ما هو موضَّح في الجدول الآتي:

الرتبة	المهارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
١	يحرص على جعل النقد متعلِّقًا بالأفكار لا بالأشخاص.	٣,٩٢	٧٨,٤	كبيرة
٢	يتصرَّف في المواقف المختلفة بشكل مناسب.	٣,٨٣	٧٦,٦	كبيرة
٣	يتقبَّل الآراء المختلفة من الطلبة وإن خالفت رأيه.	٣,٥٧	٧١,٤	كبيرة
٤	يحرص على أن يكون قدوة حسنة لنا.	٣,٥١	٧٠,٢	كبيرة
٥	يُشعر الجميع في تعامله بالرعاية الأبويَّة (العطف والحبّ والحنان والحرص على مصلحة الطلبة ...).	٣,٣٩	٦٧,٨	متوسطة

(٧) المجال الوجداني

احتلَّ هذا المجال المرتبة الخامسة بين بقية المجالات، من حيث درجة الممارسة، وقيمة متوسط الأداء، حيث بلغت متوسطات تقديرات الطلبة للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة ودرجات ممارستهم لمهارات الأداء في كلِّ مهارة من مهارات هذا المجال، وفق ما هو موضَّح في الجدول الآتي:

الرتبة	المهارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
١	يحرص على تعزيز القيم الدينيَّة لدينا.	٣,٨٤	٧٦,٨	كبيرة
٢	يحرص على غرس احترام العِلْم لدينا.	٣,٨٣	٧٦,٦	كبيرة
٣	يحرص على نشر العادات الاجتماعيَّة الطيِّبة لدينا.	٣,٧٠	٧٤	كبيرة
٤	يحرص على غرس حبِّ المادة لدينا.	٣,٦٧	٧٣,٤	كبيرة
٥	يحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا.	٣,٥٣	٧٠,٦	كبيرة
٦	يحاول غرس حبِّ الوطن لدينا، من خلال تعامله معنا.	٣,١٥	٦٣	متوسطة
٧	يحرِّك مشاعرنا نحو الدرس، من خلال بعض الكلمات نحو) نتعاطف، نحبُّ، نكره، نتحمَّس، ...)	٣,٠٥	٦١	متوسطة

٨ : ٣ ثالثًا: أثر متغيِّرات الدراسة في تقديرات الطلبة للأداء التدريسيِّ لمعلِّمي العلوم.

٨ : ٣ : ١ تأثير متغيِّر جنس الطلبة

كشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسط تقديرات الطلبة والطالبات للأداء العامِّ لمعلِّميهم في مواد العلوم لصالح الذكور، كما كشفت عن وجود فروق بين متوسط تقديراتهم لأداء المعلِّمين في المجالات: التفاعل الصفِّيّ والتواصل، وإدارة الفصل، والصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة، والمجال الوجداني، إذ كانت الفروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، ولم يوجد أثر لمتغيِّر الجنس في تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين في المجالات: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة، واستخدام الوسائل التعليميَّة، والتقويم).

٨ : ٣ : ٢ تأثير متغيِّر جنسيَّة المعلِّم

كشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، وفق جنسيَّات المعلِّمين، لصالح المعلِّمين السعوديِّين، سواء أكان في مستوى الأداء العامِّ أو في مستوى المجالات متفرِّقة، إذ كانت الفروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

٨ : ٣ : ٣ تأثير متغيِّر نوع مؤهَّل المعلِّم

كشفت الدراسة عن أنَّه لا يوجد تأثير لنوع مؤهَّل المعلِّم: (تربويّ، غير تربويّ) في تقديرات الطلبة لأداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، سواء أكان في ضوء الأداء العامِّ أو في ضوء المجالات متفرِّقة، باستثناء مجال إدارة الفصل، حيث يُلحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين ذوي المؤهَّلات التربويَّة، ومتوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين ذوي المؤهَّلات غير التربويَّة، لصالح المعلِّمين ذوي المؤهَّلات غير التربويَّة.

٨ : ٣ : ٤ تأثير متغيِّر تحصيل الطلبة

كشفت الدراسة عن أنَّه يوجد تأثير لمستوى تحصيل الطلبة في تقديراتهم لأداء معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، لصالح ذوي التحصيلات العالية، سواء أكان في مستوى الأداء العامِّ أو في مستوى المجالات متفرِّقة، باستثناء مجال استخدام الوسائل التعليميَّة، والمجال الوجدانيِّ، إذ لم توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط تقديرات الطلبة لأداء المعلِّمين بناءً على اختلاف مستويات تحصيلهم.

٨ : ٣ : ٥ تأثير متغيِّر علاقة الطالب بالمعلِّم

كشفت الدراسة عن وجود تأثير لمستوى علاقة طلبة المرحلة الثانويَّة بمعلِّمي العلوم في تقديراتهم لأدائهم لصالح ذوي العلاقات الممتازة، ثمَّ العاديَّة، سواء أكان في ضوء الأداء العامِّ أو في ضوء المجالات متفرِّقة.

٨ : ٣ : ٦ تأثير متغيّر رغبة الطالب في الدراسة مع المعلّم مرّة أخرى

كشفت الدراسة عن أنّ تقديرات طلبة المرحلة الثانويّة لأداء معلّمي العلوم تتأثر بمستوى رغبتهم في الدراسة عند معلّميهم أنفسهم مرّة أخرى، لصالح الراغبين، ثمّ الذين لا يستطيعون تحديد رغبتهم، سواء أكان في مستوى الأداء العامّ أو في مستوى المجالات متفرّقة.

٨ : ٣ : ٧ تأثير متغيّر الخبرة التدريسيّة للمعلّم

كشفت الدراسة عن وجود تأثير للخبرة التدريسيّة لمعلّمي العلوم في تقديرات طلبة المرحلة الثانويّة لأدائهم، لصالح ذوي الخبرة التدريسيّة، بين (١١ — ١٥سنة)، سواء أكان في ضوء الأداء العامّ أو في ضوء المجالات متفرّقة.

٨ : ٣ : ٨ تأثير متغيّر التخصُّص

كشفت الدراسة عن وجود تأثير لتخصُّص معلّمي العلوم في تقديرات طلبة المرحلة الثانويّة لأدائهم، لصالح المتخصّصين في الأحياء، ثمّ الكيمياء، سواء أكان في مستوى الأداء العامّ أو في مستوى المجالات متفرّقة.

٨ : ٤ (٢) النتائج المتعلّقة بتقويم أولياء الأمور لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة.

أوّلاً: نتائج تقديرات أولياء الأمور في ضوء الأداء العامّ ومهارات الأداء.

١) بلغ متوسط تقديرات أولياء أمور الطلبة للأداء العام لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة (٣,٤٦) وبنسبة مئوية قدرها ٦٩,٧٠ %، إذ كانت ممارسة المعلّمين لمهارات الأداء العامّ بشكل عامٍّ تتحقّق بدرجة متوسطة، وذلك حسب النموذج الإحصائيّ ذي التدريج المطلّق الأغراض، الذي اتّخذه الباحث؛ لوصف المتوسطات الحسابيّة للفقرات.

٢) نقص متوسط تقديرات أولياء أمور الطلبة للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة عن المعيار المعتبر في الدراسة، بمقدار: ٠,٣٠ %، إذ كان الفرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

٣) بلغت متوسطات تقديرات أولياء أمور الطلبة للأداء العامّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، ودرجات ممارستهم في المهارات المختلفة للأداء، بلغت مرتبة وفق ما هو موضّح في الجدول الآتي:

الرتبة	المهارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
١	لا يرهق المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) بطلبات يمكن الاستغناء عنها.	٤,٥٦	٩١,٢	كبيرة جدًا
٢	لا يلزم المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) بشراء ملخّصات تبعده عن الكتاب المدرسيّ.	٤,٤٧	٨٩,٤	كبيرة جدًا
٣	لا يستخدم المعلّم (المعلّمة) مع ابني (ابنتي) أسلوب الذمّ والسخرية.	٤,٤٧	٨٩,٤	كبيرة جدًا
٤	يتحلى المعلّم (المعلّمة) باللطف في علاقاته مع أولياء الأمور.	٤,١٩	٨٣,٨	كبيرة
٥	يتجاوب المعلّم (المعلّمة) مع أولياء أمور الطلبة أثناء زيارتهم للمدرسة.	٤,٠٤	٨٠,٨	كبيرة
٦	ألمس أنَّ المعلّم (المعلّمة) يحترم الطلبة ويقدّرهم.	٤,٠٣	٨٠,٦	كبيرة
٧	أشعر أنَّ المعلّم (المعلّمة) قدوة حسنة للطلبة.	٣,٩٧	٧٩,٤	كبيرة
٨	أشعر بأنَّ المعلّم (المعلّمة) يتّسم بالعدالة في تقديراته للأداء التعليميّ والسلوكيّ لطلبته.	٣,٩٢	٧٨,٤	كبيرة
٩	أشعر أنَّ ابني (ابنتي) يدرك بوضوح ما يُتوقّع منه تعلّمه.	٣,٩١	٧٨,٢	كبيرة
١٠	لا يحتاج ابني (ابنتي) إلى دروس خصوصيَّة في هذه المادة.	٣,٩١	٧٨,٢	كبيرة
١١	أشعر من خلال نتائج ابني (ابنتي) أنَّ المعلّم (المعلّمة) يستثمر وقت الحصة بفاعليَّة.	٣,٨٢	٧٦,٤	كبيرة
١٢	يحدّثني ابني (ابنتي) عن التزام المعلّم (المعلّمة) بالموضوعات المقرّرة.	٣,٨٠	٧٦	كبيرة
١٣	أشعر بأنَّ المعلّم (المعلّمة) يقدّم المعلومات العلميَّة بشكل متميّز.	٣,٧٩	٧٥,٨	كبيرة
١٤	يقدّر المعلّم (المعلّمة) آراء الطلبة.	٣,٧٠	٧٤	كبيرة
١٥	ألمس أنَّ المعلّم (المعلّمة) يهتمّ بتصحيح أخطاء الطلبة في الواجبات المنزليَّة.	٣,٦٧	٧٣,٤	كبيرة
١٦	يحدثني ابني (ابنتي) أن المعلّم (المعلّمة) يضبط الفصل بطريقة متميّزة أثناء الدرس.	٣,٦٣	٧٢,٦	كبيرة
١٧	يهتمُّ المعلّم (المعلّمة) بتنمية العلاقات الحسنة مع أولياء الأمور.	٣,٦١	٧٢,٢	كبيرة
١٨	يحفّز المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) لبذل المزيد من الاجتهاد.	٣,٦٠	٧٢	كبيرة
١٩	يتفهّم المعلّم (المعلّمة) أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.	٣,٥٦	٧١,٢	كبيرة
٢٠	أجد لدى المعلّم (المعلّمة) معلومات وافية عن سلوك ابني (ابنتي) داخل الفصل.	٣,٥٣	٧٠,٦	كبيرة
٢١	يُطلع المعلّم (المعلّمة) أولياء الأمور على مستوى أداء الأبناء في الفصل بدقّة.	٣,٥٣	٧٠,٦	كبيرة
٢٢	يقدم المعلّم (المعلّمة) أثناء مجالس الآباء (الأمهات) معلومات مفيدة ودقيقة عن طلابه.	٣,٥٠	٧٠	كبيرة
٢٣	لا يحتاج ابني (ابنتي) إلى إعادة شرح دروس هذه المادة في المنزل.	٣,٤٠	٦٨	متوسطة

الرتبة	المهارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	درجة الممارسة
٢٤	أشعر أن الأنشطة التي يقدمها المعلّم (المعلّمة) تسهم في تحسن تحصيل ابني (ابنتي) .	٣,١٩	٦٣,٨	متوسطة
٢٥	أشعر باهتمام المعلّم (المعلّمة) بمعالجة السلوكيّات الخاطئة لدى ابني (ابنتي) بحكمة.	٣,١٣	٦٢,٦	متوسطة
٢٦	يحدِّثني ابني (ابنتي) عن واجبات منزليَّة كلّفه بها المعلّم (المعلّمة).	٣,٠٩	٦١,٨	متوسطة
٢٧	يحرص المعلّم (المعلّمة) على التواصل مع أولياء أمور الطلبة؛ للتباحث معهم حول أبنائهم.	٣,٠٣	٦٠,٦	متوسطة
٢٨	يُشعر ابني (ابنتي) بالرعاية الأبويَّة من قبل المعلّم (المعلّمة).	٢,٩٤	٥٨,٨	متوسطة
٢٩	يستثمر المعلّم الفعاليّات التي تقيمها المدرسة؛ لإطلاع أولياء الأمور على كيفيَّة تعليم أبنائهم في الفصل.	٢,٨٣	٥٦,٦	متوسطة
٣٠	يناقش المعلّم (المعلّمة) ابني (ابنتي) بالمشكلات التي تواجهه في التعلّم ويعمل على حلّها.	٢,٨٠	٥٦	متوسطة
٣١	أجد في الأنشطة التي يقدّمها المعلّم (المعلّمة) قضايا تهتمُّ بالمتفوّقين والموهوبين.	٢,٧٧	٥٥,٤	متوسطة
٣٢	ينشغل ابني (ابنتي) بالبحث في مصادر المعلومات بما يخصُّ دروسه.	٢,٧٥	٥٥	متوسطة
٣٣	يوضِّح المعلّم (المعلّمة) الكيفيَّة التي تمكن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم أبنائهم.	٢,٧١	٥٤,٢	متوسطة
٣٤	يناقشني ابني (ابنتي) أسئلة مثيرة للتفكير طرحها عليه المعلّم (المعلّمة).	٢,٥٠	٥٠	قليلة
٣٥	يستخدم المعلّم (المعلّمة) وسائل اتّصال متنوِّعة؛ لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلُّم أبنائهم باستمرار.	٢,١٧	٤٣,٤	قليلة
٣٦	أشاهد ابني (ابنتي) يقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بالمادة الدراسيَّة.	٢,١٣	٤٢,٦	قليلة

ثانيًا: أثر متغيِّرات الدراسة في تقديرات أولياء الأمور

(١) تأثير متغيِّر مهنة وليّ الأمر

كشفت الدراسة عن عدم وجود تأثير لمهنة أولياء الأمور في تقديراتهم للأداء العامّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة.

(٢) تأثير متغيِّر تواصل وليّ الأمر مع المدرسة

كشفت الدراسة عن وجود تأثير لمدى تواصل أولياء الأمور مع المدرسة في تقديراتهم للأداء العامّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، لصالح ذوي التواصل الدائم مع المدرسة، ثمَّ قليلي التواصل مع المدرسة، إذ كانت الفروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

(٣) تأثير متغيِّر متابعة وليِّ الأمر لابنه في المترل

أسفرت الدراسة عن وجود تأثير لمدى متابعة أولياء الأمور لأبنائهم في المنازل، في تقديراتهم للأداء العامِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة، لصالح ذوي المتابعة الدائمة، حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة: (α = ٠,٠٥).

٨ : ٥ التوصيات

بناءً على ما توصَّلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فإنَّ الباحث يوصي بما يأتي:

١) العمل على إشراك الطلبة، وأولياء الأمور في عمليَّة تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي التعليم العامِّ، وفق ضوابط، وآليات مدروسة، وباستخدام أدوات مناسبة لكلِّ فئة منهم، وموازنة نتائج تقويمهم للمعلِّمين بنتائج تقويم مديري المدارس، والمشرفين التربويِّين للمعلِّمين أنفسهم.

٢) العمل على تطوير معايير التقويم؛ لتصبح أدواته أكثر عدلاً وشموليَّةً وموضوعيةً من الأدوات الحاليَّة؛ لئلا يتأثَّر الحكم على المعلِّمين بذاتيَّة المقوِّم، أو انطباعاته السابقة عن المعلِّم.

٣) العمل على حصر أسباب ما كشفته هذه الدراسة من تدنٍّ في مستوى أداء معلِّمي العلوم في مهارات استخدام الوسائل التعليميَّة بالمرحلة الثانويَّة، وتقديم الحلول المناسبة؛ لتطوير أدائهم، ومعالجة ما لديهم من قصور في هذا المجال.

٤) تبني إعادة تطبيق الدراسة الحاليَّة، من قِبل وزارة التربية والتعليم، على أن تغطي جميع التخصُّصات التي تُدرَّس في التعليم العامِّ، وتشمل عيِّنة أكبر من عيِّنة هذه الدراسة.

٥) إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة، حول الموضوع نفسه، من قِبل الباحثين في المجال التربويِّ.

٦) استثمار نتائج هذه الدراسة، وما سيعقبها من دراسات مماثلة، في إعداد خطط استراتيجيَّة وخطط إجرائيَّة تنفيذيَّة؛ لتطوير أداء معلِّمي العلوم، وتعزيز جانب التواصل بين المترل والمدرسة، ومعالجة ما يعيقه من عقبات.

٨ : ٦ مقترحات عامَّة لإجراءات تنفيذ التوصيات

حرصًا من الباحث على جعل توصيات الدراسة أكثر فاعليَّة، فقد اقترح بعض الإجراءات العمليَّة للتنفيذ؛ لمساعدة أصحاب القرار في الإفادة منها.

التوصية الأولى: العمل على إشراك الطلبة، وأولياء الأمور في عمليَّة تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي التعليم العامِّ، وفق ضوابط، وآليات مدروسة، وباستخدام أدوات مناسبة لكلِّ فئة منهم، وموازنة نتائج تقويمهم للمعلِّمين بنتائج تقويم مديري المدارس، والمشرفين التربويِّين للمعلِّمين أنفسهم.

ويُوصى بمراعاة الإجراءات الآتية لتنفيذ هذه التوصية:

١) تشكيل فريق عمل؛ ليتولى وضع تصوُّر؛ للتنظيم اللازم لتنفيذ هذه التوصية.

٢) يقوم الفريق بوضع ما يستوجبه هذا التنظيم من ضوابط، وشروط، وعلاقات لازمة، مع الأطراف الأخرى ذات العلاقة بأداء المعلِّمين، ومراعاة دراسة الأثر المتوقَّع للمعوِّقات التي قد تواجه تنفيذه، واقتراح الحلول المناسبة لها.

٣) إعداد برنامج توعويٍّ، مدروس ومخطَّط له بعناية، وتنفيذه، يستهدف جميع الأطراف ذات العلاقة: (المشرفين التربويِّين، ومديري المدارس ووكلائهم، والمعلِّمين، والطلبة، وأولياء الأمور، ...)؛ لتوفير التهيئة اللازمة للمعنيين به؛ لضمان وعيهم به، وتقبُّلهم، وتحمُّسهم له، ومن ثمَّ سلامة التطبيق.

٤) تجريب التنظيم ميدانيًّا، بعد اكتمال بنائه، في عدد من إدارات التربية والتعليم الممثِّلة لغيرها من الإدارات (بنين، وبنات، صغيرة، وكبيرة، ...)، على أن يصاحب ذلك تقويم مستمرٌّ، يواكب التطبيق منذ البداية.

٥) الإعلان عن هذا التنظيم رسميًّا، في حالة ثبوت نجاحه من خلال التجربة، وذلك بعد التأكُّد من اكتمال أدواته، وجاهزيتها، وتهيئة الميدان لتطبقه، مع توضيح أهدافه، وأدواته، وآليات تنفيذه، والإجراءات المعتمدة على التنفيذ ...

٦) البدء في التطبيق التدريجيِّ للتنظيم، مع إعطاء قدرًا من المرونة في إجراءات التنفيذ، بما يتناسب مع الاحتياجات والطبيعة التنظيميَّة.

٧) توظيف نتائج التقويم، واستثمارها بما يحقِّق أهداف النظام تربويًّا، وتعليميًّا، وإداريًّا، بدءًا بتوفير التغذية الراجعة للمعلِّم؛ لمساعدته في تطوير أدائه التدريسيِّ، وفق نتائج التقويم، وذلك بإعداد استراتيجيَّات تطوير متنوِّعة، تصاحب التنفيذ.

٨) وضع آليَّة لمتابعة عمليَّات التنفيذ، والتقويم، والتطوير.

٩) تحديد المعيار المقبول لأداء المعلِّمين، وتفعيله، من خلال ربط بعض القرارات الإداريَّة، التي لها علاقة بالمعلِّم، بنتائج التقويم.

التوصية الثانية: العمل على تطوير معايير التقويم؛ لتصبح أدواته أكثر عدلاً، وشموليَّةً، وموضوعيةً، من الأدوات الحاليَّة؛ لئلا يتأثَّر الحكم على المعلِّمين بذاتيَّة المقوِّم، أو انطباعاته السابقة عن المعلِّم.

ويُوصى بمراعاة الإجراءات الآتية لتنفيذ هذه التوصية:

١) تشكيل فريق عمل؛ ليتولى تنفيذ هذه التوصية، على أن يكون من أعضائه متخصِّصون في المجال نفسه.

٢) يقوم الفريق بحصر مهارات التدريس الأساسيَّة، من خلال ورش عمل، تُعقد لهذا الغرض، ويُستفاد من المختصِّين، والدراسات السابقة في هذا المجال.

التوصية الثالثة: العمل على حصر أسباب ما كشفته هذه الدراسة من تدنٍّ في مستوى أداء معلِّمي العلوم في مهارات: استخدام الوسائل التعليميَّة بالمرحلة الثانويَّة، وتقديم الحلول المناسبة؛ لتطوير أدائهم، ومعالجة ما لديهم من قصور في هذا المجال.

ويُوصى بمراعاة الإجراءات الآتية لتنفيذ هذه التوصية:

١) تكليف الإشراف التربويِّ بإعداد دراسة علميَّة، تقف على الواقع الميدانيِّ؛ لحصر الإمكانات المتاحة في جميع مناطق المملكة ومحافظاتها، وتحديد العوائق التي تحول دون الاستفادة من الوسائل والتقنيات التعليميَّة المتاحة.

٢) وضع خطة إجرائيَّة؛ لتطوير المعامل، والوسائل، والتقنيات التعليميَّة في المدارس، وتوفير الوسائل التعليميَّة من أدوات، وأجهزة، ومواد، ... بما يتناسب العصر الذي نعيشه، إلى جانب التركيز على تدريب المعلِّمين في مجال إجراء التجارب، واستخدام الوسائل، والتقنيات التعليميَّة.

٣) تخصيص جزء من الدرجة النهائيَّة لكلِّ مادة من مواد العلوم للجانب العمليِّ، ومتابعة مدى تنفيذ معلِّمي العلوم لهذا الجانب، ودرجة دقَّة التنفيذ، لما للجانب العمليِّ من أهمِّيَّة في بناء شخصيَّة الطالب، ومساعدته في تخيُّل الجانب النظريِّ وفهمه.

التوصية الرابعة: تبني إعادة تطبيق الدراسة الحاليَّة على المرحلة الثانويَّة، من قِبل وزارة التربية والتعليم، على أن تغطي جميع التخصُّصات التي تُدرَّس في التعليم العامِّ، وتشمل عيِّنة أكبر من عيِّنة هذه الدراسة؛ لمعرفة المزيد من آثار المتغيِّرات، ذات العلاقة بأداء المعلِّم.

ويُوصى بمراعاة الإجراءات الآتية لتنفيذ هذه التوصية:

١) تكليف الإدارة العامَّة للبحوث التربويَّة بإعادة تطبيق الدراسة على نطاق أوسع، بحيث تغطي عيِّنة أكبر، وتشمل مزيدًا من التخصُّصات، والإدارات التعليميَّة، وتضيف مزيدًا من المتغيِّرات التي لها علاقة بأداء المعلِّم.

٢) إعادة دراسة الاستبانتين المستخدمتين لأغراض الدراسة الحاليَّة، وتطويرهما، بما يتناسب مع كلِّ تخصُّص من التخصُّصات التي تُدرَّس في المرحلة الثانويَّة.

٣) تحديد العامِّ الدراسيِّ ١٤٢٦/ ١٤٢٧هـ؛ لتطبيق الدراسة، واستخلاص نتائجها، وتقديمها للإدارة العامَّة للإشراف التربويِّ؛ لتفعيل ما تتوصَّل إليه الدراسة من نتائج وتوصيات.

التوصية الخامسة: إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة، حول الموضوع نفسه، من قبل الباحثين في المجال التربويِّ.

يمكن للباحثين في مجال التربية إجراء دراسات مشابهة، في المجالات الآتية:

١) دراسات مشابهة في تخصُّصات، ومراحل أخرى من التعليم العامِّ.

٢) دراسات مشابهة تقيس أثر متغيِّرات أخرى، مثل: المنطقة، وعدد الدورات التي شارك فيه المعلِّم، والمستوى التعليميّ، وعدد حصص العلوم الأسبوعيَّة المسندة للمعلِّم، والمستوى التعليميّ لوليِّ الأمر.

٣) دراسات مشابهة توازن بين تقويم الطلبة لأداء معلِّميهم، وبين أساليب تقويم أخرى، مثل: التقويم الذاتيّ والتقويم المعتمد على نتائج الطلبة، وتقويم أداء المعلِّم من قِبل زملائه، أو المشرف التربويّ، أو مدير المدرسة.

التوصية السادسة: استثمار نتائج هذه الدراسة، وما سيعقبها من دراسات مماثلة، في إعداد خطط استراتيجيَّة، وخطط إجرائيَّة تنفيذيَّة؛ لتطوير أداء معلِّمي العلوم، وتعزيز جانب التواصل بين المترل والمدرسة، ومعالجة ما يعيقه من عقبات.

ويُوصى بمراعاة الإجراءات الآتية لتنفيذ هذه التوصية:

١) العمل على رفع معنويَّات المعلِّمين، من خلال نتائج تقويم أدائهم، مقابل رفع معيار الأداء المقبول، بحيث لا يقلُّ عن ٨٥ %، وزيادة مساحة نظام الحوافز، والعلاوات، وتخفيف الأعباء الإداريَّة والتدريسيَّة عن كواهل المعلمين.

٢) وضع خطط إجرائيَّة؛ للنهوض بمجالس الآباء والأمهات، بما يكفل تعزيز التواصل بين المترل والمدرسة ويُوجِد قنوات اتِّصال بين المعلمين وأولياء الأمور؛ تحقيقًا لمصلحة العمليَّة التربويَّة التعليميَّة.

٣) جعل نسبة كبيرة من نجاح الطلبة في نهاية العامِّ الدراسيِّ معتمدة على مستوى نموِّهم المهنيِّ، خصوصًا في مواد العلوم.

٤) العمل على تفعيل دور المرشد الطلابيِّ، من خلال تكوين ملف، يحتوي على الخصائص النفسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة لكلِّ طالب أو طالبة، وذلك بالتعاون مع أولياء الأمور.

قائمة المراجع

أولا : مراجع باللغة العربية

١. إبراهيم، مجدي، ١٩٨٥م : "بعض الكفايات التدريسية التي يمارسها معلم الرياضيات في الموقف التعليمي من وجهة نظر طلاب ومعلمي المدرسة الثانوية العامة"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد (٦)، جزء (٦).

٢. إبراهيم، مجدي، ١٩٩٧م : مهارات التدريس الفعال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣. أبو العينين، علي خليل، ١٩٨٨م : القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة .

٤. الأحمد، عبدالرحمن، ١٩٨٨م: أساليب التقويم المطبقة في الدورات التدريبية في دولة الكويت في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥م : التربية الجديدة، الكويت

٥. أحمد، محمد، ١٩٩٢ م: طرق التدريس العامة،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٦. اسكاروس، فيليب، ٢٠٠٣م : تقويم تجربة تدريب المعلمين بالخارج، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٧. البابطين، عبدالعزيز (١٤١٥ هـ، ١٩٩٥ م):" الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض"، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

٨. بني خلف، محمود حسن، ١٩٩٤م : "تقويم أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

٩. بوبطانة، عبدالله، ١٩٨٦م : دور التقويم في تطوير العملية التربوية، التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد التاسع والثلاثون، السنة الثالثة عشرة.

١٠. تروبريدج، لسلي ، (١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م) : " اتجاهات جديدة في تعليم الفيزياء في أمريكا"، ندوة تدريس الرياضيات والفيزياء في التعليم العام في دول الخليج العربي، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية .

١١. تيم، حسن أحمد، ١٤٠٣هـ : عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية (اختياره، إعداده، تطويره)، ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية، جامعة الملك سعود.الرياض.

١٢. الثبيتي، علي، (١٤١٣هـ، ١٩٩٣م) : " دراسة تحليلية لعناصر بطاقة توجيه المعلم وتقويمه على ضوء الإطار النظري لقياس وتقويم الأداء"، المؤتمر الثاني، لإعداد معلم التعليم العام، ج ٣، مكة المكرمة.

١٣. جابر، جابر عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤م : دراسة اتجاهات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور نحو الغش في الامتحانات (أسبابه ووسائله)، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.

١٤. جابر، جابر عبد الحميد، وآخرون، ١٩٩٤م : مهارات التدريس، مكتبة النهضة، القاهرة.

١٥. جابر، جابر عبد الحميد،١٩٩٩م : استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٦. جابر، جابر عبدالحميد، (١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م) : مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال (المهارات والتنمية المهنية)، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٧. جاد الله، جاد الله أبو المكارم، ٢٠٠٢م : الآثار التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية للدروس الخصوصية ودور المعلم الذي يمارسها من وجهة نظر الطلاب، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة .

١٨. جامع، حسن حسيني،٢٠٠١م : تقويم مهارات معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية في استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والتعليم في التدريس، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة .

١٩. جروان، فتحي عبدالرحمن، ١٩٩٩م : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين.

٢٠. الجمعة، خالد عبدالله، ١٩٩٥م : " تقييم أداء معلمي الكيمياء لبعض المهارات المعملية المتضمنة بكتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢١. الجوير، محمد ناصر، ١٩٩٦م : " مدى تمكن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من أداء مهارات التدريس الرئيسة"، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٢. الحارثي، عبدالله ردة، ١٩٩٣ م : فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

٢٣. حمدان، محمد زياد، ١٩٨٤م: "تقييم وتوجيه التدريس"، سلسلة التربية الحديثة، الدار السعودية، الرياض .

٢٤. حمدان، محمد زياد، ١٩٨٦ م : المعلم مواصفاته ومسؤولياته البناءة في التربية المدرسية، دار التربية الحديثة، عمان.الأردن.

٢٥. حمدان، محمد زياد، ١٩٨٨ م : تطور المعلمين وظيفيًّا أثناء الخدمة (مفهومه واقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه)، رسالة المعلم، ع١، الأردن.

٢٦. حمدقة، ١٩٩١م : " صفات معلم العلوم الأنموذج وعلاقته في تحصيل طلابه في مدارس وكالة الغوث الدولية.

٢٧. حميدة، إمام مختار وآخرون (٢٠٠٠ م) . مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .

٢٨. الحيلة، محمد محمود، ٢٠٠٠م : تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٢٩. الحيلة، محمد محمود، ٢٠٠٢م : مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٣٠. خشروم، عمر، ١٩٨٣م : "علاقة تقويم المديرين للمعلمين بتحصيل الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة وأثر العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين على هذا التقويم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

٣١. الخليلي، خليل، وصباريني، محمد، ١٩٨٧م : دراسة تحليلية لتقارير المشرفين التربويين عن معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في الأردن، المجلة العربية للبحوث التربوية، تونس، ١(٧) .

٣٢. الخليوي، محمد منيع، ١٤١٨هـ : مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة العلوم في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٣٣. الخوالدة، محمد محمود، ١٩٩٠م : " تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن "، المجلة التربوية، مج ٦، ع ٢٢، عمان

٣٤. دبور، مرشد،والخطيب، إبراهيم، ٢٠٠١م : أساليب تدريس الاجتماعيات، الدار العلمية الدولية دار الثقافة، عمان، الأردن.

٣٥. الدخيل، فوزة، (١٤١٨ هـ، ١٩٩٧م) : " مدى فعالية استمارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمات في الرئاسة العامة لتعليم البنات "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

٣٦. دروزة، أفنان، ١٩٩٩م : دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بعد، المجلة العربية للتربية.، ١٠٩، ١٩،(٢) ٩٢.

٣٧. الدريج، محمد ١٩٩٤م : التدريس الهادف،: دار عالم الكتب، الرياض

٣٨. الدغيم، خالد إبراهيم، ١٤٢٢هـ :"أثر تدريس الكيمياء بالحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الكيمياء " .رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٣٩. الدمرداش، صبري،١٩٩٧م : أساسيات تدريس العلوم، دار المعارف، القاهرة.

٤٠. الدوسري، إبراهيم بن مبارك، (١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م) : "الإطار المرجعي للتقويم التربوي"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٤١. راشد، علي، ٢٠٠٢ م : خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه وتدريبه، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي .

٤٢. راشد، علي، وسعودي، منى عبد الهادي، ١٩٩٨ م : برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية، مؤتمر إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، المجلد ٢، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، العباسية .

٤٣. الربضي، ١٩٩٠م : " دراسة تقويمية لأداء المعلمين اعتمادًا على مستوى تحصيل طلابهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٤٤. رفاع، سعيد محمد، ١٩٩٣م : " تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية ". رسالة الخليج، السنة الثالثة عشرة، ع ٤٥.

٤٥. زايد، نبيل، ١٩٩٠ م : "العلاقة بين الخصائص الشخصية والمهنية للمعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الثاني عشر، السنة الخامسة .

٤٦. زيتون، حسن حسين، ١٤٢١هـ، ٢٠٠١م : مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة

٤٧. زيتون، حسن حسين، ١٩٩٧م : التدريس : رؤية في طبيعة المفهوم، عالم الكتب، القاهرة.

٤٨. زيتون، حسن حسين، وكمال عبدالحميد زيتون ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة.

٤٩. زيتون، عايش، والحباشنة، زكريا (١٩٨٥ م) . " تصور معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية بمحافظة الكرك عن امتلاكهم للمهارات التدريسية " المجلة التربوية، س٢ ع٤، الكويت .

٥٠. زيتون، عايش، وعبد الله منيزل،(١٩٩٤) : "العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة " مجلة الجامعة الأردنية، العلوم التربوية "، عمان، الأردن.

٥١. سالم، أحمد، ٢٠٠٤م : وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار الرشد، الرياض.

٥٢. سلامة، كايد، وعلاونة، شفيق، ١٩٩٢ م : خصائص المعلم الناجح كما يراها المشرفون التربويون والمعلمون والطلبة، دراسات، الجزء ٤٣، المجلد ٧.

٥٣. سلمان، محمد سلمان، ١٩٧٧م : تقييم فاعلية مدرس معهد المعلمين من قبل طلابه، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٥٤. سليمان، علي السيد،٢٠٠٤م : مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة،دار قباء، القاهرة.

٥٥. سليمان، ممدوح، وأديبي، عباس ١٤١٠هـ / ١٩٩٠ م : نحو أداة موضوعية لإدارة الصف المدرسي، رسالة الخليج العربي، العدد ٣٢،س ١٠، الرياض.

٥٦. السويد، فايز عبدالله،(١٤١٧هـ، ١٩٩٧م) : " ظاهرة الدروس الخصوصية لدى طلاب شهادة الثانوية العامة في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض — دراسة ميدانية، العبيكان، الرياض.

٥٧. الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم، ١٩٩٣م :"احتياجات مدرسي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية للتدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية ".مجلة التربية المعاصرة، ع٢٨، دار المعرفة الجامعية.

٥٨. الشاكري،الشريف صالح، ١٤١٣هـ : واقع إدارة الفصل المدرسي بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

٥٩. شحاته، حسن، ٢٠٠٠ م : أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار اللبنانية، القاهرة .

٦٠. الشربيني، زينب حلمي، ١٩٨٧م : " تقويم طلاب كلية التربية في بعض مهارات اللغة الإنجليزية في جمهورية مصر العربية " . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس .

٦١. الشرقي، محمد راشد، ١٩٩٣م : "المعيقات التي تواجه معلمي العلوم في أدائهم التدريسي بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، المجلة التربوية، مج٧، ع٢٨، جامعة الكويت.

٦٢. شعلة، الجميل محمد عبدالسميع، (١٤٢٥هـ، ٢٠٠٥م) : التقويم التربوي للمنظومة التعليمية – اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة .

٦٣. الشقيري، محمد علي يوسف، ١٩٩١م : " العلاقة بين تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

٦٤. الشمراني، سعيد محمد عبدالله، (١٤٢٤ هـ، ٢٠٠٤م) : "أداء معلمي العلوم لمهارات تدريس العلوم – دراسة مقارنة" . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٦٥. شواهين،خير، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م) : تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم، دار المسيرة، عمان.

٦٦. شينان، علي بن سعود محمد، ١٤٢٠هـ :" مدى الاستفادة من برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال الوسائل التعليمية المقدمة من إدارة التعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر المتدربين " . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٦٧. صايل، محمد، ١٩٩٥م: تقويم الأداء، رسالة المعلم،العدد٢، المجلد ٣٦،عمّان الأردن.

٦٨. الضلعان، أحمد علي، (١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م) : "الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم" . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٦٩. طافش،محمود، ١٩٨٨: قضايا في الإشراف التربوي، دار البشير، عمان، الأردن.

٧٠. الطويل، هاني عبدالرحمن صالح، ١٩٨٦م : "الإدارة التربوية والسلوك المنظيمي" ، مطبعة كتـــابكم، عمان، الأردن.

٧١. العابد، سلامة بن سلمان بن صالح، (١٤١٩هـــ، ١٩٩٨م) : الكفايات التعليمية اللازمـــة لمعلمـــي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والأساتذة المختصـــين بكليـــة التربية بجامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٧٢. عباس، أحمد محمد، ١٩٨٦م : كفايات معلم العلوم في المرحلة الإعدادية، دراسة ميدانيـــة، رســـالة المعلم،المجلد ٢٧، العدد ٤، عمان، الأردن.

٧٣. عبدالجواد، محمود حافظ (١٩٩٧) " تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقـــة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء الوعي الاجتماعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة .

٧٤. عبيد، ماجدة السيد، (١٤٢١هـــ - ٢٠٠١م) : تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

٧٥. عبيدات،ذوقان وآخرون :١٩٩٦م، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر.

٧٦. العتيبي، لفا محمد، (١٤١٨هـــ، ١٩٩٧م) : دور التوجيه التربوي في تطوير كفايات معلمي العلـــوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

٧٧. العريض، جليل إبراهيم، ١٩٩٢م : "تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس بجامعات الـــدول الأعضـــاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج" ندوة تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي، البحرين، ١٨-٢٠ أكتوبر.

٧٨. العقيلي، عبدالعزيز محمد، ١٤١٩هـــ : تقنيات التعليم والاتصال، الرياض.

٧٩. علي، فوزي عزت وآخرون، ٢٠٠٣م : فعاليات برامج التدريب في تحســـين أداء معلمـــي التعلـــيم الأساسي، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة .

٨٠. علي، محمد السيد، ١٩٩٨م : مصطلحات في المناهج وطرق التدريس .

٨١. عودة، أحمد سليمان، ١٩٨٨م : " التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارنًا بتقـويم الطلاب للمدرس نفسه"، المجلة التربوية، جامعة الكويت.

٨٢. عودة، أحمد، والصباريني، محمد، ١٩٩٠م : " تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقويم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٥ .

٨٣. عوض، عوض توفيق، ٢٠٠٣ م : التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٨٤. عيد، ألفت، ١٩٩٠م : "مدى تمكن معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية والثانوية من مهارات تـدريس العلوم" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٨٥. عيسى، عبد الرحمن وآخرون،١٩٩٣م : التعلم الذاتي بين الفكر والتطبيق، وزارة التربية، لجنة التوثيق والنشر، سلطنة عمان.

٨٦. الغامدي، ١٤٢٠هـ : " تصور مطوّر لنموذج تقييم أداء المعلم في المملكة العربية السعودية، دراسة تحليلية لمحتوى النموذج وتطبيقاته الميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملـك سعود، الرياض.

٨٧. الغامدي، حمدان أحمد، (١٤١٦هـ، ١٩٩٥م) : تقويم أداء أعضاء هيئة التـدريس كمـا يراهـا الملتحقون بكلية المعلمين بالرياض في ضوء بعض المتغيرات، مركز البحوث التربوية، كليـة التربيـة، جامعة الملك سعود .

٨٨. الغريب، رمزية، ١٩٨٧م : "التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٨٩. غريب، شحات، وشنوده ناجي، ١٩٩٩م: "مجموعات التقوية كبديل للدروس الخصوصية — دراسة ميدانية" المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٩٠. غزالة، شعبان، وعثمان، عثمان مصطفى، ١٤١٣هـ /١٩٩٣م : الكفايات التدريسية واللغوية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السـعودية،الكتاب العلمـي، جامعـة أم القرى، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، الجزء الرابع.

٩١. غُنيم، صلاح الدين عبد العزيز،٢٠٠٢م : متطلبات ونظم مزاولة مهنة التدريس في مرحلة التعلـيم الأساسي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .

٩٢. الفتلاوي، سهيلة محسن ١٩٩٥م :" أثر فاعلية التدريب في أداء الطالب، المعلم "، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.

٩٣. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، (٢٠٠٣م) : الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب، الأداء)، الشروق، دار الشروق، عمان، الأردن.

٩٤. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، ٢٠٠٤م : تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (أنموذج في القياس والتقويم التربوي)، دار الشروق، عمان، الأردن.

٩٥. فرحات، سهير فهمي، ١٤١٨هـ، ١٩٩٧م : "تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس، دراسة تحليلية لنظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود"، رسالة ماجستير منشورة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٩٦. فضل، نبيل عبد الواحد، ١٩٩٠م " : تنمية كفايات واتجاهات معلم العلوم المرتبطة بطبيعة العلوم وعلاقتها بمتغيرات الصف الدراسي " المؤتمر العلمي الثاني لإعداد المعلم – التراكمات والتحديات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة .

٩٧. فولان، ميخائيل، وهارجريفز، أندى، ٢٠٠٠م : النمو المهني للمعلم، برنامج تحسين التعليم الأساسي، البنك الدولي/ الاتحاد الأوروبي، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٩٨. القرني، علي عبدالخالق، ١٩٩٥م : "اختيار وإعداد المعلم وتقويم أدائه في دول مجلس التعاون الخليجي"، مجلة التربية، السنة الخامسة، العدد الثالث عشر، مركز البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية، دولة الكويت.

٩٩. القرني، علي ناصر، (١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م) : "معوقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس العلوم الشرعية في المعاهد العلمية بمنطقة الرياض من وجهة نظر المديرين ومدرسي العلوم الشرعية والحلول المقترحة لها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٠٠. القصيّر،أحمد محمد،١٩٨٩م: "بناء أداة لتقييم فاعلية المعلم "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

١٠١. قنديل، ياسين عبدالرحمن، ١٩٩٨م : التدريس وإعداد المعلم، دار النشر الدولي، الرياض.

١٠٢. القواسمة، عبدالرحيم، ١٩٨٦م : "نظرة في واقع الإشراف التربوي"، مؤتمر الإشراف التربوي، إربد.

١٠٣. كاظم، أحمد خيري، والديب،فتحي عبد المقصود، ١٩٩٦م : إعداد معلمي العلوم لمراحل التعليم العام وفق نظام الساعات المعتمدة، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .

١٠٤. كانوري، عبدالقادر، المنيف، محمد، ١٤١٦هـ : دليل المعلم المهني في التعليم العام، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

١٠٥. كريم، حمد أحمد، وآخرون، (١٤١٢هـ، ١٩٩٢م): الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفلاح، الكويت.

١٠٦. كمال، أمينة عباس، وعبدالعزيز الحر، (٢٠٠٣م) : "أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين" بحث ميداني منشور، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة (١٨)، العدد (٢٠).

١٠٧. الكندري، عبدالله،١٩٩٤م: "تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية"،المجلة التربوية،العدد٣٣،المجلد ٩،جامعة الكويت.

١٠٨. لبيب، رشدي، ١٩٨٦م : معلم العلوم (مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده ونموه العلمي والمهني)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٠٩. مبارك، فتحي يوسف، ١٩٨٦م : دراسة تقويمية لمهارات التدريس لدى معلمي المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة التربية،جامعة الأزهر، القاهرة.

١١٠. متولي، نبيل، (١٩٩٠م) : " تقويم أداء المعلّم الجامعي "، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، ع٧ .

١١١. محمود، صلاح الدين عرفة، (١٤٢٥هـ، ٢٠٠٥م) : تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، دار عالم الكتب، القاهرة.

١١٢. المدخلي، محمد عمر، (١٤١٦هـ - ١٩٩٦م) : "تقويم دور مجالس الآباء والمعلمين في تحقيق التكامل بين البيت والمدرسة – دراسة ميدانية بمدينة الرياض"

١١٣. مرسي،محمد منير، ١٩٩٣: المعلم وميادين التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

١١٤. مرعي، توفيق، والحيلة، محمد، ٢٠٠٢م : طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن

١١٥. مسعود، أمال وسناء سيد محمد، ٢٠٠١م : تقويم جودة الأداء التدريسي للمعلم (أهدافه، مداخلـه، متطلبات نجاحه) في معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم التعليم العام في مصر، مركز البحوث التربوية والنفسية، القاهرة.

١١٦. مسيحة، مجدي ماهر، ٢٠٠٢ م : "تقويم أداء معلمي التدريبات المهنية بالمـدارس الثانويـة الفنيـة الصناعية" (بحث ميداني)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .

١١٧. المليجي، حلمي، ١٩٧٢م : علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت.

١١٨. منسي، حسن عمر، ٢٠٠٠م : إدارة الصفوف، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد.

١١٩. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٣م : مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مطبعة التقدم، القاهرة.

١٢٠. ناصف، محمد يحيى، ١٩٩٥ م : " القيم المرتبطة بمهنة التدريس لدى معلمي المـرحلتين الإعداديـة والثانوية بمحافظة الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

١٢١. ناصف، محمد يحيى، وآخرون، ٢٠٠٢م : الدور التربوي للمعلم ومعوقاته، المركز القومي للبحـوث التربوية والتنمية، القاهرة.

١٢٢. النجار، ليلى أحمد، ٢٠٠١م : " تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضـوء المهـارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

١٢٣. النجدي، أحمد وآخرون ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٢م : تدريس العلوم في العالم المعاصر المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٢٤. النمر، مدحت أحمد، ١٩٩٠م : " إعداد المعلم (التراكمات والتحديات، دراسة تحليلية للقيمة المهنية لعناصر الإعداد التربوي لمعلم العلوم بكليات التربية خلال عشر سنوات "، المـؤتمر العلمـي الثـاني للجمعية المصرية للمناهج، المجلد ٣، القاهرة .

١٢٥. النويصر، منصور صالح، ١٤٢٠هـ : كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمـدارس المتوسـطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعـة الملـك سـعود، الرياض.

١٢٦. همام، عبد الحفيظ محمود ١٩٩٠ م : " مهارات تخطيط وإعداد الدروس اليومية لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، دراسة تقويمية "، مجلة كلية التربية، أسيوط.

١٢٧. الهندي، صالح عبدالله، (١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م) : "المسؤولية الوالدية لتربية الأبناء في سن المراهقة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٢٨. الهويدي، زيد، (١٤٢٢هـ، ٢٠٠٢م) : مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين

١٢٩. وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦هـ : "سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية"، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٣٠. وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ : "دليل المشرف التربوي"، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٣١. وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ : "إحصائية لطلبة المرحلة الثانوية للعام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ"، مركز الحاسب الآلي للمعلومات، الرياض .

١٣٢. وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨م : دليل تقرير الزيارة الصفية الإشرافية، عمان،الأردن.

١٣٣. وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠م : مبارك والتعليم، إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة، نحو تعليم متميز للجميع، القاهرة.

١٣٤. ويلبرج، هيربرت، وآخرون، (١٤١٦هـ، ١٩٩٥م) : "التدريس من أجل تنمية التفكير" ترجمة د. عبدالعزيز البابطين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٣٥. يالجن، مقداد (١٩٩٢م) : علم الأخلاق الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب، المملكة العربية السعودية.

١٣٦. يوسف، عبدالقادر، ١٩٨٦م : "تنمية الكفاءات التربوية وتدريب العاملين أثناء الخدمة"، دار الكتاب العربي، الأردن.

١٣٧. اليونسكو، ١٩٧٩م : "متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي"، عُمان.

ثانيًا : مراجع باللغة الإنجليزية.

138. Abrami P.C., et al, 1982: "Educational seduction", review of Educational Research.

139. Al Asem, M, 2003: "Attitudes of social studies supervisors and teachers towards the teachers' evaluation system in Saudi Arabia", Unpublished Ph.D. thesis, Arkansas, University of Arkansas, USA.

140. Aldebassi,S., 1983:"The Impact of Training Programs, Availability of Educational Media And School Facilities on Teachers' use of Educational Media In Saudi Intermediate And High Schools".DAI,45(5)

141. Aleamoni, L.M, 1987: "typical faculty concerns about student evaluation of teaching", New directions for teaching and learning, No.31. Jossey-Bass: san Francisco.

142. AL-Riyami, Saoud Nasser 1996 The status of Georaphic Education in the secondary School of Oman ,Unpublished Doctoral Dissertation , University of Pittsburgh, U.S.A.

143. Anderson,Lorin & Pellieer ,Leonard, 2001 : Teacher Peer Assistance and Review , A Practical Guide For Teachers and Administrators Corwin Press , INC, a SAGE Publications Company , Thousand Oaks , California , U.S.A.

144. Bakri,T.h,1983:"Factors Influencing the use of Instructional Media by middle School Teachers in Two School Districts in Saudi Arabia"DAI,44(2)

145. Bearden, 1988: " The Relationship Between Teacher Performance and Elementary Student's Achievement" .

146. Bolton ,D.L. 1973: " Selection and Evaluation of Teacher, Berkeley , Calif, 1982: "Mc Cutchan, In Encyclopedia of Educational Research" . fifth edition , Vol (2),

147. Brown, 1987: "The Relationships Between Student Evaluation of Teaching Student Achievement and Student Perception of Effectiveness".

148. Burton and crull, 1982: " Causes and consequences of student evaluation of instruction

149. Centra, J.A. 1987: "formative and summative evaluation: parody or paradox". New directions for teaching and learning no.31. Jossey-Bass, san Francisco.

150. Cooper.J. & et/.al .1999.Classroom Teaching Skills (6 th ed.) Houghton Mifflin, U.S.A.

151. Costin,F.;Grecnough, W. and Menges, R. ,1971 : "Student Ratings of College Teaching :Reliability ,Validity and use Fulness " Review of Educational Research , Vol. 41 , no . 5

152. crush, J., E., and costin, F. 1975: "the student as consumer of the teaching process."Amerisan education of teaching: A progress Report .:university of Washington , Seattle.

153. Daniels, 1989: "Relationships Between Supervisor Ratings of Teacher Performance and Student Achievement"

154. De remer,C., 1994:"Secondary school science teaching in North Dakota :A study of teacher perceives needs for the improvement of instruction" .(Doctoral Dissertation, The University of North Dakota. 1993)".DAI,54(10),3710-A.

155. Dominguez , Mitzi Renn 1995, Attitudes of Superintendents regarding the use of student Evaluation of Instruction in the Secondary School Teacher Evaluation Process , DAI –A56 |05

156. Encycopedia of Educational Research, fifth edition, Vol(2), INC. 1982Collier Macmillan Publisher's Co., London , PP 611-616.

157. Epstein, 1985: "A Question of Merit, Principals and Parents Evaluation of Teacher".

158. Frederich, Scherr and Scherr, Sus Aon, 1990 : "Bias in Student Evaluations of Teacher Effectiveness "Journal of Education for Business

159. Gage , N.L ., 1972: " Teacher Effectiveness and Teacher Education , Kpacific Book Publisher , Pollo Alto , California.

160. Good, G.V. 1979: Dictionary of Education 3rd ed. New York: MC Grow Hill.

161. Gothri, E.R. 1954: "the evaluation of teaching."American education of teaching: A progress Report. University of Washington, Seattle.

162. Gramlich, 1993: " Measuring Teaching Performance" .

163. Haertel, E.1986 The valid use of student Performance measures for teacher evaluation Educaional Evaluation and policy Analysis, 8 (1).

164. Hewitt, 1985: "The Relationship Between Teacher Management Behaviors and Student Achievement in an Activity Based Elementary Science Class (TPAI , pupil Perception Effectiveness , Accountability).

165. Hildebrond N.et.al. 1971 : Evaluating University Teaching Berkely : Center for Research and Development in Higher Education , University of California)

166. Jeffers, Violet, 1997 :" tutoring faster care adolescents in reading, Mathematics, and self-estemation skills utilizing individualized and small group approaches", Diss, Abs, Int, Vol. (57), No. 8.

167. Jones , J. 1989, Students RKatings of teacher personality and Teaching Competence . "Higher Education ,Kluwer Academic publishers Vol.18,Nether-linds

168. Jones, 1991:"An Evaluation of Classroom performance and Pedagogical Knowledge of Trained and Untrained Teachers" .

169. Kowalski , J.P. , 1987: " Evaluation Teacher Performance. Arlington , Va. : Educational Research Service , Inc., In Encyclopedia of Educational Research , fifth edition , Vol (2), 1982 . P615.

170. Marlen, 1987: "Student Perception of End-of- Course Evaluations "

171. Marsh and Overall, 1979: " Validity of Student Evaluation of Instructional Effectiveness : A Comparison of Faculty Self – Evaluation and Evaluation by Their Student .

172. McKeachie, W.J. 1979: "Student ratings of faculty: A reprise. Academe, 65, 384-397.

173. Messinger, 1993 :"Student Evaluation of Teacher Performance".

174. Michel & Antoinette ,2000 : African American Teachers and the Roles They Play , in Standers , Mavis(editor) : Schooling Students Placed at Rish , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , New Jersey , U.S.A

175. Miller, A.H. 1988: "student assessment of teaching in higher education ", Higher education, kluwer Academic publishers, vol.17. Nether lands.

176. Moses, 1986: " Student evaluation of teaching in an Australian university. – staff perceptions and reactions".

177. Murray, Harry G. 1980: "A comprehensive plan for the evaluation of teaching in the university of Queensland tertiary education institute, bresbane.

178. Ostrandar, Laura, 1996: "Multiple Judges of Teacher Effectiveness : Comparing Teacher Self-Assessments with perceptions of principals, students, and parents, paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April.

179. Pinola – mary , 1982: " Are you an A Teacher A short Quiz for Self – Evaluation , Journal of Education , 102(4) , sum, PP 384 – 388 .

180. Popham, W.J. 1975 : Educational Evaluation, New Jersey, Prentice-Hall.

181. Publisher for the National academies ,1997 : Adviser , Teacher , Role Model , friend : on Beinf amentor to students in science and Engineering. Http: 11Zoom.Map.EDU.

182. Quinn, Mary, 1997 : "measuring tutoring effectiveness by program delivery model: small group tutoring compared to tutoring in labs in Mathematics, Physics and Accounting", Diss, Abs, Int, Vol. (57), No. 7.

183. Rainer , Julie &Guyton, Edith,1999 : Democratic Practices in Teacher Education and the elementary classroom , Teaching and Teacher Education, Vol 15,

184. Roger , Dwight & Webb ,Jaci 1992: The Ethic of Caring in Teacher Education , Journal of Teacher Education , May – June , Vol 42,No 3

185. Scriven, M., 1982: "The Methodology of Education in perspectives of Curriculum Evaluation, Chicago : Rand McNally , 1967 ,In Encyclopedia of Educational Research , fifth edition , Vol (2), P612.

186. Seldin & Peter, 1984 :"Changing practices in Faculty Evaluation" . San Francisco : Jossey-Bass) (Stevens , G.and Marquette , R. "Differing students and faculty perceptions of Teaching Effectiveness and the value of student Evaluations " POD Quorterly , Vol.4,(1979)

187. Seldin, P. 1987: "evaluating teaching performance: answers to common questions ."american association for higher education , number 1, volume 40.

188. Seldin, P. 1988: "evaluating college teaching ", new directions for teaching and learining, no.33. Jossey bass san Francisco.

189. Seldin, P. 1989: "using student feedback to Improve teaching, new directions for teaching and learning ,"the department chair person's role in enhancing college teaching . no. 37, P. 89-97.

190. Sharon, 1993: "Student's Perception of Tow Hypothetical Teacher's Instructional Adaptations for low Achievers" .

191. Stewart, 1988: "Perceptions of Teachers and Principals Toward Teacher in Small West Tennessee Elementary School"

192. Tairab,1991: " Evaluation of Biology Trainee Teachers' Effectiveness Using Their Students Perception of Teaching Behavior" .

193. Terry, 1983: "A Study of the Relationship Between Student Achievement and Evaluation of Teacher Performance .

194. Theall, M., Franklin, J. 1990: "student ratings of Instruction: Issues for Improving practice. Jossey-bass Inc., Publishers, san Francisco.

195. Tindal et al, 1988: " The Relation ship Between Student Achievement and Teacher Performance .

196. Worthen Blain, R. & James, R. Sanders, 1973 : "Educational Evaluation : Theory and Practice California : Acharles, A. Jones, Publication.

197. Xu , S.2001 Teacher evaluation and student learning :perceptions of Elementary school principals and teachers .Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts Amherst.

ملحق (١) : أداتا الدراسة في صورتهما الأوليّة

أوّلاً : استبانة الطلبة

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ .... وفّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطالب ووليّ أمره، ومشاركتهما في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة، ودقيقة، ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامّة بأنّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتك في سرِّيَّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولا معلّم المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجاتك في أيّ مادة، ولا بعلاقتك بمعلّميك. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

إدارة التربيّة والتعليم بمنطقة (بمحافظة): ....

اسم الطالب (الطالبة) : ....

المدرسة : ....

الجنس: ☐ ذكر. ☐ أنثى.

المادة التي يُدرِّسها المعلّم المُقوَّم أداؤه : ☐ الفيزياء ☐ الكيمياء ☐ الأحياء ☐ علم الارض

جنسيّة المعلّم: ☐ سعوديّ ☐ متعاقد

علاقة الطالب بالمعلّم: ☐ مميزة. ☐ حسنة. ☐ سيئة.

الصفّ: ☐ أوّل ثانويّ. ☐ ثاني ثانويّ. ☐ ثالث ثانويّ

استبانة تقويم أداء المعلِّم من وجهة نظر الطالب

م	المجال	عنصر التقويم	يتحقَّق بشكل				لا يحدث أبدًا
		المعلِّم يقوم بالأمور الآتية:	كبير جدًّا	كبير	قليل	قليل جدًّا	
١	التهيئة للدرس	يوضِّح أهداف الدرس في بداية الحصَّة.					
٢		يفتتح الدرس بأسلوب يجعلني أتحمَّس لمتابعته.					
٣		يهتمُّ بوضع الطلاب قصار القامة، أو ضعاف السمع، أو البصر في أوَّل صفٍّ.					
٤		يهتمُّ بترتيب طاولات الطلاب بشكل منظَّم داخل الصفِّ.					
٥		يسأل في بداية الدرس عن موضوع الدرس السابق.					
٦	مدى تحقُّق مبدأ الترابط	يربط موضوع الدرس مع الدروس السابقة ذات العلاقة به.					
٧		يربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض إذا انتقل من نقطة إلى نقطة جديدة.					
٨		يربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة، من مواد دراسيَّة أخرى.					
٩		يعطينا أمثلة متعلِّقة بالدرس من واقعنا الذي نعيشه، وحياتنا اليوميَّة.					
١٠	مستوى المهارة في عرض الدرس	يحرص على جعل الطلاب يستفيدون من بعضهم.					
١١		يتوقَّف عن شرح الدرس إذا لحظ ضوضاء داخل الصفِّ.					
١٢		يشرح الدرس بشكل متسلسل، يجعلني مشدودًا معه ذهنيًّا طوال الدرس.					
١٣		يربط بين شرحه والأهداف التي وضَّحها في أوَّل الدرس.					
١٤		يوضِّح لنا ما يشرح عن طريق الأمثلة.					
١٥		يطرح المشكلات أمام الطلاب، ويطلب منهم اقتراح حلول لها.					
١٦		يعتمد على أسلوب المحاضرة والإلقاء، دون مناقشة أثناء الشرح.					
١٧		يلخِّص نتائج الدرس في آخر الحصَّة.					
١٨	الوسائل والمواد التعليميَّة	يستخدم الوسائل التعليميَّة أثناء شرح الدرس.					
١٩		يكتب على السبورة بخط واضح.					
٢٠		ينظِّم السبورة بشكل مريح للنفس.					
٢١		يستخدم الألوان أثناء الشرح على السبورة.					
٢٢		ينفِّذ أنشطة التعلُّم الواردة في الكتاب المقرَّر، أو ينفِّذ أنشطة بديلة.					
٢٣		يشعرنا بأهمِّيَّة الكتاب المدرسيِّ، وأنَّه المرجع الأساس للمادة.					
٢٤		يستخدم جهاز الحاسب الآليِّ في عمليَّة التدريس.					
٢٥		يشجِّعنا على استخدام الحاسب الآليِّ؛ للحصول على المعلومات من المصادر					

م	المجال	عنصر التقويم	يتحقّق بشكل				لا يحدث أبدًا
		المعلّم يقوم بالأمور الآتية:	كبير جدًا	كبير	قليل	قليل جدًا	
		المختلفة، مثل الإنترنت.					
٢٦		يؤكّد مراعاة الضوابط الأخلاقيَّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات ونحوها.					
٢٧		يرشدنا إلى احتياطات الأمن والسلامة في التعامل مع الأجهزة والوسائل التعليميَّة.					
٢٨	مهارة تطبيق عمليَّات التقويم	يسأل الطلاب باستمرار عن أمور تتعلّق بالدرس أثناء الحصَّة.					
٢٩		يسجّل نشاط الطلاب، ومشاركاتهم لديه أثناء الدرس.					
٣٠		يعطي الفرصة لمعظم الطلاب؛ للإجابة والمشاركة أثناء المناقشة.					
٣١		لا يركّز في أسئلته على طلاب معيَّنين .					
٣٢		يصحّح الأخطاء الواردة في إجابات الطلاب في وقتها أثناء مناقشتهم.					
٣٣		يبحث عن أسباب الإجابات الخاطئة للطلاب.					
٣٤	مستوى مراعاة الفروق الفرديَّة.	يشجّع الطلاب إذا أجابوا إجابات صحيحة.					
٣٥		لا يهزئ الطلاب الذين يسألون أسئلة سخيفة.					
٣٦		يعيد الشرح بطريقة مختلفة إذا لحظ قلّة الفاهمين لمعلومة معيَّنة.					
٣٧		يطلب من الطلاب المتقاربين في مستوى التحصيل العمل مع بعضهم في مجموعات.					
٣٨		يهتمُّ بالطلاب ضعيفي التحصيل، ويكلّفهم بأنشطة؛ لتحسين مستوياتهم.					
٣٩		يهتمُّ بالطلاب المتفوّقين والموهوبين، ويكلّفهم بأنشطة إضافيَّة؛ لتنمية مواهبهم.					
٤٠	مستوى التمكّن من المادة العلميَّة	لا يكتب معلومات خاطئة على السبورة.					
٤١		يقدّم الدرس بشكل يجعلني أعتقد أنَّه ملمٌّ بالموضوع إلمامًا جيدًا.					
٤٢		لا يقع في أخطاء علميَّة أثناء الشرح.					
٤٣		ينبّه الطلاب لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلّق بموضوع الدرس.					
٤٤		يجيب عن تساؤلات الطلاب بشكل متميّز.					
٤٥	إيصال المعلومة للطلاب	يُيسّر لنا المعلومات بشكل متميّز.					
٤٦		يقنعنا بأهميَّة ما نتعلّمه في الدرس.					
٤٧		يجذب انتباه الطلاب، ويستدرجهم للمشاركة والتفاعل.					
٤٨	مهارات الاتّصال الفكريّ واللفظيّ	يصغي باهتمام لآراء الطلاب ومشاركاتهم.					
٤٩		يستخدم اللغة العربيَّة الفصحى الميسَّرة المفهومة أثناء الشرح.					

م	المجال	عنصر التقويم المعلِّم يقوم بالأمور الآتية:	يتحقَّق بشكل كبير جدًّا	كبير	قليل	قليل جدًّا	لا يحدث أبدًا
٥٠	تابع مهارات الاتِّصال اللفظيِّ وغير اللفظيِّ	يشجِّعنا على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى أثناء الحوار أو الإجابات.					
٥١		يكتب عناصر الدرس على السبورة بلغة ميسَّرة تناسب مستوى الطلاب.					
٥٢		يوضِّح عناصر الدرس، ويبرز أفكاره الرئيسة ويقدِّم الأمثلة لها.					
٥٣		يغيِّر نبرات صوته وحدِّته بشكل يساعد في تخيُّل ما يريد التعبير عنه.					
٥٤		ينطق جميع الحروف والكلمات بشكل سليم .					
٥٥		يصمت لفترات قصيرة أثناء الدرس؛ لتوجيه أنظار الطلاب إليه.					
٥٦		يستخدم التعبيرات المختلفة في سبيل توضيح ما يودُّ التعبير عنه، مثل: (قسمات الوجه، الإيماء، الابتسام، تقطيب الجبين، إظهار الدهشة، إظهار الحماسة للموضوع، استخدام الحركات).					
٥٧		يتأكَّد باستمرار من وضوح صوته للطلاب.					
٥٨		يهتمُّ بمنع الطلاب من السرحان، والشرود الذهنيِّ.					
٥٩		يتأكَّد من وضوح الفكرة لدى الطلاب قبل الانتقال إلى فكرة أخرى.					
٦٠		يتأكَّد من وضوح الوسيلة للطلاب.					
٦١		يهتمُّ بتوجيه انتباه جميع الطلاب، لطرح طالب معيَّن.					
٦٢		يصغي باهتمام لآراء الطلاب ويقدِّرها.					
٦٣	مستوى الإسهام في تنمية شخصيَّة الطالب	يهتمُّ بالمستويات العليا للتفكير في المجال المعرفيِّ، وإثارة التفكير لدى المتعلِّمين.					
٦٤		يطرح الأسئلة المثيرة للتفكير.					
٦٥		يشجِّعنا على القيام بعمليَّات الملاحظة والاستنتاج والتحليل والتعليل والبحث والاستقصاء؛ لاكتشاف المعارف بأنفسنا.					
٦٦		يهتمُّ بالتأثير فينا عاطفيًّا من خلال موضوع الدرس.					
٦٧		يحرص على أن يعمل الطلاب بأنفسهم في الدروس التي لها جانب عمليٌّ.					
٦٨		يشجِّعنا للتعلُّم الذاتيِّ، وتطوير الذات.					
٦٩		يشجِّع الطلاب على الحوار البنَّاء.					
٧٠		يحرص على جعل النقد متعلِّقًا بالأفكار، لا بالأشخاص.					
٧١		يحرص على إكسابنا مهارات اجتماعيَّة للتعامل مع الآخرين.					
٧٢		يحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا، وإكسابنا مهارات تعين على اتِّخاذ القرارات المناسبة.					

م	المجال	عنصر التقويم المعلّم يقوم بالأمور الآتية:	يتحقّق بشكل كبير جدًّا	كبير	قليل	قليل جدًّا	لا يحدث أبدًا
٧٣	الواجبات المترليَّة	يكلِّفنا بأعمال وواجبات مترليَّة بعد إتمام الدرس.					
٧٤		يربط الواجبات بالأهداف التدريسيَّة.					
٧٥		يناقشنا جماعيًّا في الواجبات المترليَّة بعد تصحيحها.					
٧٦		يبيِّن للطلاب الأخطاء الشائعة لديهم في الواجب، ويوضِّحها ويصوبها.					
٧٧	إدارة الصفِّ الدراسيِّ	يضبط الطلاب داخل الصفِّ.					
٧٨		تقسيم وقت الحصَّة بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته، واستثماره بفاعليَّة.					
٧٩		يستغلُّ الفرص المناسبة؛ لتوضيح الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن يتقيَّد بها الطلاب داخل المدرسة، ويحثّنا على التمسُّك بها.					
٨٠		يهتمُّ بمعالجة السلوكيَّات الخاطئة لدى الطلاب بحكمة.					
٨١		يُثيب الطلاب المتجاوبين.					
٨٢		يعاقب الطلاب المقصِّرين.					
٨٣		ينظِّم مشاركات الطلاب في جوٍّ علميٍّ تفاعليٍّ، بعيدًا عن الفوضويَّة والعشوائيَّة.					
٨٤	السلوك العامّ (القدوة الحسنة)	يُشعرنا في تعامله بالرعاية الأبويَّة.					
٨٥		يجعلنا في الفصل نشعر بالمودَّة والأخوة والاحترام والتقدير والعدل وتمام الشخصيَّة.					
٨٦		يبعث فينا احترام العلم عمومًا والمادة التي يُدرِّسها خصوصًا.					
٨٧		يحاول التعرُّف على مشكلات الطلاب، ويعمل على حلِّها.					
٨٨		يحسِّسنا بأهمِّيَّة الوقت، ويستثمر وقت الحصَّة كاملاً، دون تضييع شيء منه.					
٨٩		يشجِّعنا على الشورى، وتفهُّم الرأي الآخر بلطف وبشاشة.					
٩٠		يلتزم بالسلوكيَّات الحسنة في القول والعمل والمظهر والتعامل والتصرُّفات.					
٩١		يتصرَّف في المواقف المختلفة بشكل يعجبني.					
٩٢		يعترف بخطئه إذا أخطأ، ويعمل على تصحيحه.					
٩٣		يتفاهم مع الطلاب، عند ارتكابهم أيِّ خطأ، بشكل مناسب.					

الرقم التسلسليّ : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي، وليّ أمر الطالب (الطالبة)/ .... وفّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))، وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطالب ووليّ أمره، ومشاركتهما في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز، بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامّة بأنّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتك في سرّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة ولا معلّم المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجات ابنك (ابنتك) في أيّ مادة ، ولا بعلاقتك بالمعلّمين، أو المدرسة. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ القدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

معلومات عامة

إدارة التربيّة والتعليم بمنطقة (بمحافظة): ....

اسم وليّ الأمر : ....

الجنس: ☐ذكر. ☐أنثى.

طبيعة المهنة : ☐ تعليميّة. ☐ غير تعليميّة.

المستوى التعليميّ : ☐ ثانويّة عامّة فما دون ☐جامعيّ فما فوق ☐غير ذلك (حدّد) ....

تواصله مع المدرسة : ☐ دائم ☐ قليل ☐ معدوم

متابعة الابن (البنت) في المدرسة : ☐ دائم ☐ قليل ☐ معدوم

استبانة تقويم أداء المعلّم من وجهة نظر أولياء الأمور

م	المجال	عنصر التقويم	يتحقّق بشكل				لا يحدث أبدًا
		المعلّم يقوم بالأمورالآتية:	كبير جدًا	كبير	قليل	قليل جدًا	
١	مجال التدريس	يقدّم للطلاب ملخصًا سبوريًا منظّمًا.					
٢		يشجّع الطلاب على البحث في الإنترنت ومصادر المعلومات الآخرى.					
٣		يكلّف الطلاب بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بالمادة الدراسيّة.					
٤		يحرص على إعطاء واجبات منزليّة للطلاب .					
٥		لا يتطرق في دروسه لأمور خارج الدرس، يستغربها الطلاب.					
٦		يسأل الطلاب أسئلة مثيرة للتفكير، وتولّد عندهم الرغبة في البحث عن الإجابة.					
٧		يحرص على إشراك جميع طلاب الفصل في المناقشة.					
٨		يحرص على تصحيح الأخطاء التي تلتبس بها أذهان الطلاب.					
٩		يهتمُّ بمتابعة الواجبات المنزليّة للطلاب، وتصحيح الأخطاء.					
١٠		يعالج أخطاء الطلاب بشكل مناسب.					
١١		يهتمُّ بالطلاب ضعيفي التحصيل، ويكلّفهم بأنشطة؛ لتحسين مستوياتهم.					
١٢		يهيئ بيئة صفّيّة آمنة، تشجّع الطلاب لتوجيه المزيد من الاهتمام للتعلّم.					
١٣		يهتمُّ بالطلاب المتفوّقين والموهوبين، ويكلّفهم بأنشطة إضافيّة؛ لتنمية مواهبهم.					
١٤		يحدّد الوقت الكافي لتنفيذ الواجبات المنزليّة .					
١٥		يحدّد بوضوح ما يتوقّع من الطلاب تعلّمه.					
١٦		يفهم كيف يتعلّم الأبناء، ويحاول الوصول إلى تحقيق احتياجاتهم.					
١٧		يقدّم معلومات واضحة عن توقّعاته من الصفّ.					
١٨		تتّسم تقديراته للأداء الأكاديميّ والسلوكيّ لطلبته بالدقّة المتناهية.					
١٩	مجال التعامل مع الطلاب	يعامل الطلاب بأسلوب يُشعرهم بالرعاية الأبويّة، ويجعله قريبًا إلى قلوبهم.					
٢٠		لا يطالب الطلاب بشراء ملازم وملخّصات تبعدهم عن الكتاب المدرسيّ.					
٢١		لا يرهق الطلاب بطلبات يمكن الاستغناء عنها.					
٢٢		يحفز الطلاب، ويشجّعهم؛ لبذل المزيد من الاجتهاد .					
٢٣		يشجّع الطلاب إذا أجابوا إجابات صحيحة.					
٢٤		لا يهزئ الطلاب إذا أجابوا إجابات خاطئة.					
		لا يهزئ الطلاب الذين يسألون أسئلة سخيفة.					
٢٥		يعوّد الطلاب على مبدأ الحوار البنّاء.					
٢٦		يتعلّم منه الطلاب مهارات اجتماعيّة، وعادات حسنة في التعامل مع الآخرين.					
٢٧		يُيسّر للطلاب المعلومات بشكل متميّز.					
٢٨		يحدّد كافة التفاصيل عن الطلبة في الفصل من خلال تسجيل الملاحظات عن كلّ طالب داخل الصفّ وخارجه.					

م	المجال	عنصر التقويم	يتحقق بشكل				لا يحدث أبداً
		المعلّم يقوم بالأمورالآتية:	كبير جداً	كبير	قليل	قليل جداً	
٢٩		يعامل الطلاب بعدالة واحترام .					
٣٠		يعالج المشاكل السلوكيّة بوضوح، وبشكل مستمرٍّ، من خلال تعريف الطلاب وأولياء الأمور بقوانين المدرسة وأنظمتها.					
٣١		يقنع الطلاب بأهمِّيَّة ما يتعلّمونه في الدرس.					
٣٢		يصغي باهتمام لآراء الطلاب ومشاركاتهم.					
٣٣		يهتمُّ بآراء الطلاب ويقدِّرها.					
٣٤		يحرص على تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم، وإكسابهم مهارات تعين على اتِّخاذ القرارات المناسبة.					
٣٥		يضبط طلاب الصفِّ أثناء الدرس.					
٣٦		يحرص على استثمار وقت الحصَّة بفاعليَّة.					
٣٧		يحرص على تذكير الطلاب بضرورة التقيُّد بأنظمة المدرسة وإجراءاتها.					
٣٨		يهتمُّ بمعالجة السلوكيَّات الخاطئة لدى الطلاب بحكمة.					
٣٩		يبثُّ في الفصل الشعور بالمودَّة والأخوة والاحترام والتقدير والعدل وتمام الشخصيَّة.					
٤٠		يحاول التعرُّف على مشكلات الطلاب، ويعمل على حلِّها .					
٤١		يشجِّع الطلاب على الشورى، وتفهُّم الرأي الآخر بلطف وبشاشة.					
٤٢		يلتزم بالسلوكيَّات الحسنة في القول والعمل والمظهر والتعامل والتصرُّفات.					
	مجال التعامل مع أولياء الأمور	يتجاوب مع أولياء أمور الطلاب أثناء زيارتهم للمدرسة.					
٤٣		يحرص على الاتِّصال بأولياء أمور الطلاب؛ للتباحث معهم حول أبنائهم.					
٤٤		يحرص على مناقشة تفوُّق الأبناء مع أولياء أمورهم.					
٤٥		يقتصر على ذكر المشكلات التحصيليَّة والسلوكيَّة التي يعاني منها الأبناء أثناء مناقشته أولياء أمورهم.					
٤٦		يحاول إشراك أولياء الأمور في العمليَّة التربويَّة من خلال الاتِّصال بهم.					
٤٧		يحاول استثمار علاقته مع أولياء الأمور في تحسين مستويات تحصيل الطلاب وسلوكيَّاتهم.					
٤٨		يهتمُّ بتنمية العلاقات مع أولياء الأمور.					
٤٩		يوضِّح الكيفيَّة التي تمكِّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم أبنائهم.					
٥٠		يدعو أولياء الأمور ليروا كيف يتمُّ تعليم أبنائهم في الصفِّ خلال فعاليَّات اليوم المفتوح الذي تقيمه المدرسة، أو غيره من الأنشطة .					
٥١		يتحلَّى بالابتسامة والشفافية في علاقاته مع أولياء الأمور.					
٥٢		الاتِّصال بأولياء الأمور.					
٥٣		المعلِّم على اتِّصال مع أولياء الأمور بشكل مستمرٍّ حول الأمور المتعلِّقة بالأداء السلوكيِّ					

م	المجال	عنصر التقويم	يتحقق بشكل				لا يحدث أبدًا
		المعلّم يقوم بالأمورالآتية:	كبير جدًا	كبير	قليل	قليل جدًا	
		والتعليميّ للطالب.					
٥٤		يستطيع أثناء الاجتماعات المدرسيّة تقديم معلومات مفيدة عن طلابه.					
٥٥		يطلع أولياء الأمور على مستوى أداء الأبناء في الصفّ.					
٥٦		يناقش مع أولياء الأمور عمّا يستطيعون تقديمه؛ لرفع مستوى تحصيل أبنائهم، ويقدّم لذلك اقتراحات سهلة وعمليّة يستطيع أولياء الأمور تنفيذها.					
٥٧		يستخدم مجموعة متنوّعة من أساليب الاتّصال؛ لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلّم أبنائهم.					
٥٨		يتفهّم أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.					
٥٩		يمتلك مهارات الاتّصال الفرديّ والجماعيّ، ويستخدمها أثناء تعامله مع أولياء الأمور الموجودين في بيئات ثقافيّة متباينة.					
٦٠		يبحث عن أولياء الأمور فقط عندما تصادف الطالب مشكلة سلوكيّة معيّنة، أو إبداء ملحوظات على مستواه الأكاديميّ .					
٦١		يوضّح للآباء مقدار الجهد الذي يبذله الطالب وسلوكيّاته في الصفّ، ومدى تحمُّله المسؤوليّة، والقدرة على المشاركة في الأنشطة الصفّيّة وغيرها.					

ملحق (٢): أداتا الدراسة في صورتهما للتحكيم

أوّلاً : تحكيم استبانة الطلبة

سعادة الدكتور .... وفّقه الله

المكرَّم الأخ الزميل/ .... وفَّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي المرحلة الثانويَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربويَّة، وهذا يتطلَّب تطبيق أداة الدراسة على عيِّنة من طلبة المرحلة الثانويَّة (بنين وبنات) ومعلِّميها وأولياء الأمور في بعض مناطق المملكة ومحافظاتها.

ومن أجل التأكُّد من صدق الأداة، وحيث إنَّكم ممَّن عُرف بسلامة الرأي ودقَّة الحكم، ولما عُرف عنكم من تشجيعكم للبحث العلميِّ، وحرصكم على سلامة الأدوات، ودقَّة النتائج، وثقة من الباحث في الاستفادة من رأيكم، فإنَّه يأمل منكم التكرُّم بتحكيم الأداة المرفقة، وذلك بإبداء الرأي حول النقاط الآتية:

أوَّلاً : مدى دقَّة صياغة العبارات.

ثانيًا : تعديل الفقرات غير المناسبة.

ثالثًا : حذف الفقرات التي ترى حذفها.

رابعًا: إضافة الفقرات اللازمة.

شاكرًا لكم سلفًا حسن تعاونكم.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

سيكون شكل الأداة عند التطبيق على النحو الآتي :

م	المجال	عنصر التقويم	يتحقّق بشكل				لا يحدث أبدًا
		المعلّم يقوم بالأمورالآتية:	كبير جدًا	كبير	قليل	قليل جدًا	
١		يعرِّف بأهداف الدرس في بداية كلِّ حصَّة.					
٢		....					
٣		....					

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ .... وفّقه الله

أختي الطالبة/ .... وفّقها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطالب ووليّ أمره، ومشاركتهما في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامّة بأنّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتك في سرّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولا معلّم المادة ، ولن يكون لها علاقة بدرجاتك في أيّ مادة، ولا بعلاقتك بمعلّميك. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

أخي المحكّم، فضلاً اكتب ما تراه من تعديل على جزء المعلومات العامّة، التي ستكون مثل ما يأتي:

معلومات عامّة:

إدارة التربيّة والتعليم بمنطقة (بمحافظة): ....

اسم الطالب (الطالبة) : ....

المدرسة : ....

الجنس: ☐ ذكر. ☐ أنثى.

المادة التي يُدرِّسها المعلّم المُقوَّم أداؤه : ☐ الفيزياء ☐ الكيمياء ☐ الأحياء ☐ علم الارض

جنسيَّة المعلّم: ☐ سعوديّ ☐ متعاقد

علاقة الطالب بالمعلّم: ☐ مميَّزة. ☐ حسنة. ☐ سيئة.

الصفُّ: ☐ أوّل ثانويّ. ☐ ثاني ثانويّ. ☐ ثالث ثانويّ

أخي المحكم، فضلاً ضع إشارة (✓) أمام العبارة تحت الخيار (مناسبة) إذا كانت العبارة مناسبة ، وضع إشارة (✓) أمام العبارة تحت الخيار (غير مناسبة) إذا كانت العبارة غير مناسبة ثمّ اكتب التعديل الذي تراه مناسبًا أمام العبارة نفسها تحت الخيار (تُعدل العبارة إلى:)، وضع إشارة (✓) أمام العبارة تحت الخيار (تُحذف) إذا كنت ترى أن تُحذف العبارة. وفي حالة الرغبة في اقتراح عبارات جديدة أو الإدلاء بآراء ووجهات نظر فلعلّه يكون في ورقة خارجيَّة، أو في ظهر الاستبانة.

م	العبارة المعلّم يقوم بالأمورالآتية:	مناسبة	غير مناسبة	تُحذف	تُعدل العبارة إلى :
١	يعرِّف بأهداف الدرس في بداية كلِّ حصَّة.				
٢	يقدِّم الدرس بأسلوب يجعلني أتحمَّس لمتابعة افكاره، دون شرود.				
٣	يهيئ البيئة الصفيَّة، بما يراعي أوضاع الطلبة، مثل: قصار القامة أو ضعاف السمع أو البصر.				
٤	يحرص على جعل الطلبة يستفيدون من خبرات بعضهم العلميَّة.				

م	العبارة المعلّم يقوم بالأمورالآتية:	مناسبة	غير مناسبة	تُحذف	تُعدل العبارة إلى :
٥	يحاول ضبط المشتتات التي تؤثّر في فهم الدرس.				
٦	يطرح المشكلات العلميَّة أمام الطلبة، ويطلب اقتراح حلول معقولة لها.				
٧	يعتمد على أسلوب المناقشة أثناء الشرح.				
٨	يلخِّص أفكار الدرس الرئيسة في آخر الحصَّة على السبورة.				
٩	يستخدم الوسائل التعليميَّة الفاعلة أثناء شرح الدرس.				
١٠	يكتب على السبورة بخط واضح يسهل قراءته.				
١١	يستخدم الألوان أثناء الشرح؛ لتوضيح الفكرة وإبرازها.				
١٢	ينفِّذ أنشطة التعلُّم في الكتاب المقرَّر، أو ينفِّذ أنشطة بديلة.				
١٣	يشعرنا بأهمِّيَّة الكتاب المدرسيِّ، وأنَّه المرجع الأساس للمادة.				
١٤	يستخدم جهاز الحاسب الآليِّ في عمليَّة التدريس بشكل فعَّال.				
١٥	يكلِّفنا باستخدام الحاسب الآليِّ؛ للحصول على المعلومات من المصادر المختلفة، مثل الإنترنت.				
١٦	يؤكِّد مراعاة الضوابط الأخلاقيَّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات ونحوها.				
١٧	يرشدنا إلى احتياطات الأمن والسلامة كلما لزم الأمر.				
١٨	يربط موضوع الدرس مع الدروس السابقة ذات العلاقة به.				
١٩	يربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظَّمة.				
٢٠	يربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة من مواد دراسيَّة أخرى.				
٢١	يدعِّم شرحه بأمثلة متنوِّعة من واقعنا، وحياتنا اليوميَّة.				
٢٢	يُيسِّر لنا المعلومات العلميَّة بشكل متميِّز.				
٢٣	يقنعنا بأهمِّيَّة ما نتعلَّمه في الدرس.				
٢٤	يعزِّز الطلبة إذا أجابوا إجابات صحيحة.				
٢٥	يعيد الشرح بطريقة مختلفة إذا لحظ قلَّة الفاهمين لمعلومة معيَّنة.				
٢٦	يهتمُّ بالطلبة، ويكلِّفهم بأنشطة؛ لتحسين مستوياهم، وتنمية مواهبهم.				
٢٧	يسجِّل نشاط الطلبة، ومشاركاتهم لديه أثناء الدرس.				
٢٨	يعطي الفرصة لمعظم الطلاب للإجابة والمشاركة أثناء المناقشة.				
٢٩	يوزِّع أسئلته؛ لتناسب الطلبة في الدروس والاختبارات. والنشاطات.				

م	العبارة المعلِّم يقوم بالأمورالآتية:	مناسبة	غير مناسبة	تُحذف	تُعدل العبارة إلى :
٣٠	يناقش الإجابات الخاطئة للطلبة في المناقشات والاختبارات في وقتها.				
٣١	يكلِّفنا بأعمال منزليَّة وواجبات تُسهم في فهم الدروس واهدافها.				
٣٢	يناقشنا جماعيًّا في الواجبات المنزليَّة بعد تصحيحها.				
	يقدِّم الدرس بشكل يجعلني أعتقد أنَّه ملمٌّ بالموضوع إلمامًا جيِّدًا.				
٣٣	لا يقع في أخطاء علميَّة أثناء الشرح أوالكتابة على السبورة.				
٣٤	ينبِّه الطلبة لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلَّق بموضوع الدرس.				
٣٥	يجيب عن تساؤلات الطلبة بشكل مقنع.				
٣٦	يستخدم لغة علميَّة ميسَّرة أثناء الشرح.				
٣٧	يركِّز على استخدام اللغة العربيَّة الفصحى أثناء الحوار، أو الإجابات.				
٣٨	يستخدم التعبيرات المختلفة في سبيل توضيح ما يودُّ التعبير عنه مثل:(قسمات الوجه، الإيماء، الابتسام، تقطيب الجبين، إظهار الدهشة، إظهار الحماسة للموضوع، استخدام الحركات).				
٣٩	يتأكَّد باستمرار من وصول وضوح صوته للطلبة.				
٤٠	يتأكَّد من استيعاب الفكرة لدى الطلبة قبل الانتقال إلى فكرة أخرى.				
٤١	يهتمُّ بتوجيه انتباه جميع الطلبة لطرح طالب معيَّن.				
٤٢	يصغي باهتمام لآراء الطلاب ويقدِّرها.				
٤٣	يطرح الأسئلة المثيرة للتفكير، وتجعلنا نشعربالحاجة للإجابة عنها.				
٤٤	يشجِّعنا على القيام بعمليَّات الملاحظة والاستنتاج والتحليل والتعليل والبحث والاستقصاء؛ لاكتشاف المعارف بأنفسنا.				
٤٥	يحرِّك مشاعرنا من خلال موضوع الدرس.				
٤٦	يحرص على أن يعمل الطلاب بأنفسهم في الدروس التي لها جانب عمليٌّ.				
٤٧	يحرص على جعل النقد متعلِّقًا بالأفكار لا بالأشخاص.				
	يحرص على إكسابنا مهارات اجتماعيَّة؛ للتعامل مع الآخرين.				
٤٨	يحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا؛ ممَّا يعين على اتِّخاذ القرارات المناسبة.				

م	العبارة المعلّم يقوم بالأمورالآتية:	مناسبة	غير مناسبة	تُحذف	تُعدل العبارة إلى :
٤٩	يضبط سلوك الطلبة داخل الصفّ بلطف.				
٥٠	ينظِّم وقت الحصَّة بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته بطريقة فاعلة				
٥١	يوضِّح منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن يتقيَّد بها الطلبة.				
٥٢	يعالج السلوكيَّات السلبيَّة لدى الطلبة بحكمة ورويَّة.				
٥٣	يستخدم الثواب والعقاب بشكل فعَّال وجد.				
٥٤	يُشعرنا في تعامله بالرعاية الأبويَّة المسؤولة.				
٥٥	يبعث فينا احترام العِلْم عمومًا، والمادة التي يُدرِّسها خصوصًا .				
٥٦	يحاول التعرُّف على مشكلات الطلبة العلميَّة ويعمل على حلِّها.				
٥٧	يلتزم السلوكيَّات الحسنة في القول والعمل والمظهر والتعامل والتصرُّفات.				
٥٨	يتصرَّف في المواقف المختلفة بشكل يعجبني.				
٥٩	هل تريد إضافة معلومات أخرى عن أداء المعلِّم ؟ إذا كانت الإجابة بنعم اكتب ما تودُّ إضافته :				
٦٠	الحدُّ الأدنى للنسبة المئويَّة المقبولة لديَّ عن أداء المعلِّم هي (□ ٦٠ % □ ٦٥ % □ ٧٠ % □ ٧٥ %) من الدرجة الكاملة.				

سعادة الدكتور .... وفّقه الله

المكرَّم الأخ الزميل/ .... وفّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلّمي المرحلة الثانويَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربويَّة، وهذا يتطلَّب تطبيق أداة الدراسة على عيِّنة من طلبة المرحلة الثانويَّة(بنين وبنات)، ومعلِّميها وأولياء الأمور في بعض مناطق المملكة ومحافظاتها.

ومن أجل التأكُّد من صدق الأداة، وحيث إنَّكم ممَّن عُرف بسلامة الرأي ودقَّة الحكم، ولما عُرف عنكم من تشجيعكم للبحث العلميِّ، وحرصكم على سلامة الأدوات ودقَّة النتائج، وثقة من الباحث في الاستفادة من رأيكم فإنَّه يأمل منكم التكرُّم بتحكيم الأداة المرفقة، وذلك بإبداء الرأي حول النقاط الآتية:

أوَّلاً : مدى دقَّة صياغة العبارات.

ثانيًا : تعديل الفقرات غير المناسبة.

ثالثًا : حذف الفقرات التي ترى حذفها.

رابعًا: إضافة الفقرات اللازمة.

شاكرًا لكم سلفًا حسن تعاونكم.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي، وليّ أمر الطالب (الطالبة)/ .... وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطالب ووليّ أمره، ومشاركتهما في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرّيّة، بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامّة بأن هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ ، وستكون استجابتك في سرِّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولا معلّم المادة ، ولن يكون لها علاقة بدرجات ابنك (ابنتك) في أيّ مادة، ولا بعلاقتك بالمعلّمين أو المدرسة. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

معلومات عامّة

إدارة التربيّة والتعليم بمنطقة (بمحافظة): ....

اسم وليّ الأمر : ....

الجنس: ☐ذكر. ☐أنثى.

طبيعة المهنة : ☐ تعليميّة. ☐غير تعليميّة.

المستوى التعليميّ : ☐ ثانويّة عامّة فما دون ☐ جامعيّ فما فوق ☐ غير ذلك (حدِّد) ....

تواصله مع المدرسة : ☐ دائم ☐ قليل ☐ معدوم

متابعة الابن (البنت) في المدرسة : ☐ دائم ☐قليل ☐ معدوم

استمارة المقابلة

م	عنصر التقويم	يتحقق بشكل: كبير جدًا	كبير	قليل	قليل جدًا	لا يحدث أبدًا
١	أشعر أنّ ولدي (بنتي) يدرك بوضوح ما يُتوقّع منه تعلّمه.					
٢	ينشغل ولدي (بنتي) بالبحث في مصادر المعلومات بما يخصُّ دروسه.					
٣	أشاهد ولدي (بنتي) يقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بالمادة الدراسيَّة.					
٤	يحدِّثني ولدي (بنتي) عن واجبات منزليَّة كلّفه بها المعلِّم (المعلِّمة).					
٥	أشعر بمتابعة الواجبات المنزليَّة، وتصحيح الأخطاء.					
٦	يكلِّمني ولدي (بنتي) عن التزام المعلِّم (المعلِّمة) باستمرار بموضوعات الدروس.					
٧	يناقشني ولدي (بنتي) أسئلة مثيرة للتفكير طرحها المعلِّم (المعلِّمة)، ويبحث عن الإجابة .					
٨	أشعر بتحسُّن مستوى تحصِيل ولدي (بنتي) بسبب الأنشطة التي يقدِّمها المعلِّم (المعلِّمة).					
٩	يتحدَّث ولدي (بنتي) عن ضبط الصفِّ بطريقة تعجب الجميع أثناء الدرس.					
١٠	ألحظ استثمار وقت الحصَّة بفاعليَّة من خلال نتائج ولدي (بنتي).					
١١	أجد في الأنشطة التي يقدِّمها المعلِّم (المعلِّمة) قضايا تهتمُّ بالمتفوِّقين والموهوبين.					
١٢	أشعر بأنّ المعلِّم (المعلِّمة) يتّسم بالعدالة في تقديراته للأداء التعليميِّ والسلوكيِّ لطلابه.					
١٣	أشعر بأنّ المعلِّم (المعلِّمة) يقدِّم المعلومات العلميَّة بشكل متميِّز.					
١٤	يشعر ولدي (بنتي) بالرعاية الأبويَّة من قِبل المعلِّم (المعلِّمة).					
١٥	المعلِّم (المعلِّمة) يعامل ولدي (بنتي) بعدالة واحترام كغيره من الطلبة .					
١٦	المعلِّم (المعلِّمة) يناقش ولدي (بنتي) بمشكلاته التعلميَّة، ويعمل على حلِّها .					
١٧	المعلِّم (المعلِّمة) يلزم ولدي (بنتي) بشراء ملازم وملخَّصات، تبعده عن الكتاب المدرسيِّ.					
١٨	المعلِّم (المعلِّمة) يرهق ولدي (بنتي) بطلبات يمكن الاستغناء عنها.					
١٩	المعلِّم (المعلِّمة) يحفِّز ولدي (بنتي)، ويشجِّعه لبذل المزيد من الاجتهاد .					
٢٠	المعلِّم (المعلِّمة) يستخدم مع ولدي أسلوب الذمِّ والسخرية.					
٢١	أجد لدى المعلِّم (المعلِّمة) معلومات مدوَّنة ووافية عن سلوك ولدي (بنتي) داخل الصفِّ وخارجه.					
٢٢	ألحظ اهتمام المعلِّم (المعلِّمة) بمعالجة السلوكيَّات الخاطئة لدى ولدي (بنتي) بحكمة.					
٢٣	المعلِّم (المعلِّمة) يعرِّف الطلبة وأولياء الأمور بقوانين المدرسة وأنظمتها.					
٢٤	المعلِّم (المعلِّمة) يهتمُّ بآراء ولدي (بنتي) ويقدِّرها.					
٢٥	أشعر بالتزام المعلِّم (المعلِّمة) بالسلوكيَّات الحسنة في القول والعمل والمظهر والتعامل.					

م	عنصر التقويم	يتحقق بشكل				لا يحدث أبدًا
		كبير جدًا	كبير	قليل	قليل جدًا	
١	المعلِّم (المعلِّمة) يتجاوب مع أولياء أمور الطلبة أثناء زيارتهم للمدرسة.					
٢	المعلِّم (المعلِّمة) يتفهَّم أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.					
٣	المعلِّم (المعلِّمة) يهتمُّ بتنمية العلاقات مع أولياء الأمور.					
٤	المعلِّم (المعلِّمة) يحرص على الاتِّصال بأولياء أمور الطلاب؛ للتباحث معهم حول أبنائهم.					
٥	المعلِّم (المعلِّمة) يحاول إشراك أولياء الأمور في العمليَّة التربويَّة من خلال الاتِّصال بهم.					
٦	المعلِّم (المعلِّمة) يتواصل مع أولياء الأمور بشكل مستمرٍّ؛ لمناقشة الأمور المتعلِّقة بالأداء السلوكيِّ والتعليميِّ للطلاب.					
٧	المعلِّم (المعلِّمة) يبحث عن أولياء الأمور فقط عند حدوث مشكلة سلوكيَّة معيَّنة، أو إبداء ملحوظات على مستواه الأكاديميِّ.					
٨	المعلِّم (المعلِّمة) يدعو أولياء الأمور؛ ليروا كيف يتمُّ تعليم أبنائهم في الصفِّ خلال فعاليَّات اليوم المفتوح الذي تقيمه المدرسة، أو غيره من الأنشطة.					
٩	المعلِّم (المعلِّمة) يوضِّح الكيفيَّة التي تمكِّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم أبنائهم.					
١٠	المعلِّم (المعلِّمة) يُطلع أولياء الأمور على مستوى أداء الأبناء في الصفِّ بموضوعيَّة.					
١١	المعلِّم (المعلِّمة) يتحلَّى باللطف والشفافية(المصداقيَّة) في علاقاته مع أولياء الأمور.					
١٢	المعلِّم (المعلِّمة) يقدِّم أثناء الاجتماعات المدرسيَّة معلومات مفيدة ودقيقة عن طلابه.					
١٣	المعلِّم (المعلِّمة) يستخدم وسائل اتِّصال متنوِّعة؛ لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلُّم أبنائهم باستمرار.					

١٤	- هل تريد إضافة معلومات أخرى عن أداء المعلِّم (المعلِّمة) ؟ إذا كانت الإجابة بنعم اكتب ما تودُّ إضافته: ....
١٥	الحدُّ الأدنى للنسبة المئويَّة المقبولة لديَّ عن أداء المعلِّم (المعلِّمة) هي (☐ ٦٠ % ☐ ٦٥ % ☐ ٧٠ % ☐ ٧٥ %) من الدرجة الكاملة.

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ .... وفَّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمِّيَّة دور الطلبة أولياء أمورهم في عمليَّة التربيَّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيِّ للمعلِّمين والمعلِّمات.

والباحث على ثقة تامَّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرِّيَّة بكلِّ صدق ودقَّة؛ لأنَّ ذلك سيؤدِّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنَّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمَّ القيام بكلِّ موضوعيَّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامَّة بأنَّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاَّ لغرض البحث العلميِّ، وستكون استجابتك في سرِّيَّة تامَّة، ولن تطَّلع عليها المدرسة، ولا معلِّم المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجاتك في أيِّ مادة، ولا بعلاقتك بمعلِّميك. وستكون إجاباتك وآراؤك محلَّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلِّم مادة الفيزياء

١)اسم معلِّم الفيزياء : ٢)جنسيَّته :

٣)إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) : ٤)اسم المدرسة :

٥) مستوى تحصيل الطالب: ☐ ممتاز. ☐ جيِّد جدًّا. ☐ جيِّد. ☐ مقبول فما دون.

معلومات عامَّة عن الطالب:

٦)اسم الطالب (اختياري) : ....

٧) الصفّ الدراسيّ: ☐ أوَّل ثانويّ. ☐ ثاني ثانويّ. ☐ ثالث ثانويّ.

٨)علاقتك بمعلِّم الفيزياء : ☐ ممتازة. ☐ عاديَّة. ☐ غير حسنة.

٩)ما مدى موافقتك على أن يُدرِّسك هذا المعلِّم مرَّة أخرى : ☐ موافق ☐ لا أدري. ☐ غير موافق.

الاستبانة

م	العبارة	يتحقق بدرجة كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا يحدث أبدًا
	يقوم معلِّم الفيزياء بالأمور الآتية:					
	أوَّلًا: مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة					
١	يوضِّح لنا أهداف الدرس في بداية كلِّ حصَّة.					
٢	ينظِّم وقت الحصَّة بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته.					
٣	يقدِّم الدروس بطريقة محبَّبة ومشوِّقة.					
٤	يحرص على تنفيذ الدروس العمليَّة.					
٥	يربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة به.					
٦	يربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظَّمة.					
٧	يوضِّح شرحه بأمثلة متنوِّعة من واقع الحياة اليوميَّة.					
٨	يُيسِّر لنا المفاهيم العلميَّة.					
٩	يعيد الشرح بطريقة مختلفة إذا دعت الحاجة إلى ذلك.					
١٠	يلخِّص أفكار الدرس الرئيسة أثناء الحصَّة على السبورة.					
١١	لا يملي الملخَّص علينا.					
١٢	يعتمد على مشاركاتنا في كتابة الملخَّص السبوريِّ.					
١٣	يكلِّفنا بأنشطة إضافيَّة؛ لتحسين مستوياتنا، وتنمية مواهبنا.					
١٤	يكلِّفنا بواجبات منزليَّة تُسهم في فهم الدروس.					
١٥	يناقشنا جماعيًّا في الواجبات المنزليَّة بعد تصحيحها.					
١٦	ينبِّهنا لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلَّق بموضوعات الدروس.					
١٧	يقدِّم الدروس بشكل يدلُّ على تمكُّنه العلميِّ في تخصُّصه.					
١٨	لا يقع في أخطاء علميَّة أثناء الشرح.					
١٩	يجيب عن تساؤلاتنا بشكل مقنع.					
	ثانيًا: مجال استخدام الوسائل التعليميَّة					
٢٠	ينفِّذ أنشطة التعلُّم الواردة في الكتاب المقرَّر.					
٢١	يحرص على ممارسة الطلبة للأنشطة العمليَّة بأنفسهم.					
٢٢	يدعونا إلى مراعاة قواعد الصحَّة والسلامة عند ممارسة الأنشطة العمليَّة.					
٢٣	يستخدم الوسائل التعليميَّة التي تساعدنا على فهم الدرس (مثل الألوان أو الأجهزة أو الصحائف).					
٢٤	ينبِّهنا إلى أهمِّيَّة الكتاب المدرسيِّ، وضرورة الرجوع له أثناء الاستذكار.					
٢٥	يستخدم جهاز الحاسب الآليِّ في التدريس.					
٢٦	يشجِّعنا على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، مثل الإنترنت.					
٢٧	يؤكِّد مراعاة الضوابط الأخلاقيَّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات.					

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	يقوم معلّم الفيزياء بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	ثالثًا: مجال التفاعل الصفّيِّ والتواصل					
٢٨	يستخدم ألفاظًا لغويَّة ميسَّرة أثناء الشرح.					
٢٩	يستخدم التعبيرات الجسديَّة المناسبة؛ لتوضيح المعنى مثل: (تعبيرات الوجه، تغيير نبرة الصوت، الإيماء بالرأس، إظهار الحماسة للموضوع ، استخدام الحركات).					
٣٠	يتأكّد باستمرار من وضوح صوته لنا.					
٣١	يؤكّد استخدام اللغة العربيَّة الفصحى أثناء الحوار.					
٣٢	يمكن قراءة ما يكتبه على السبورة بسهولة.					
٣٣	يحرص على جعلنا نتبادل الخبرات العلميَّة فيما بيننا.					
٣٤	يشجّعنا على المشاركة ومحاولة الإجابة عن الأسئلة.					
٣٥	يعطي الفرصة لمعظم الطلبة للإجابة والمشاركة أثناء المناقشة.					
٣٦	يشجّعنا على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلميَّة التي يطرحها لنا.					
٣٧	يتأكّد من استيعابنا لكلِّ فكرة قبل الانتقال إلى غيرها.					
٣٨	يصغي باهتمام لآرائنا ويقدِّرها.					
٣٩	يهتمّ بتوجيه انتباه جميع الطلبة لمشاركة أيِّ زميل لهم في الصفِّ.					
٤٠	يحاول التعرُّف على مشكلاتنا المتعلّقة بالمادة، ويعمل على حلّها.					
	رابعًا: مجال إدارة الفصل					
٤١	يوضّح لنا منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن نتقيَّد بها في الفصل.					
٤٢	يحاول توفير الهدوء، ومساعدتنا على التركيز معه في الحصَّة.					
٤٣	يضبط سلوك الطلبة داخل الصفِّ بلطف وحكمة.					
٤٤	يحرص على جعل قصار القامة أو ضعاف السمع أو البصر من الطلبة في المقاعد الأماميَّة.					
	خامسًا: مجال التقويم					
٤٥	ينوِّع أسئلته (في الدروس والاختبارات والنشاطات) بما يناسب مختلف مستويات الطلبة.					
٤٦	يجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرَّر.					
٤٧	لا تعتمد أسئلته التي يضعها في الاختبارات على حفظ المعلومات.					
٤٨	يناقشنا في الإجابات الخاطئة في وقتها (سواء أكانت أثناء الدرس أو في الاختبارات).					
٤٩	يطرح أسئلة مثيرة للتفكير تعتمد على (الملاحظة ، الاستقصاء، التحليل، الاستنتاج).					
٥٠	يسجّل مشاركاتنا لديه أثناء الدرس؛ لاحتسابها في التقويم.					

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	يقوم معلّم الفيزياء بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	سادسًا: مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة					
٥١	يحرص على جعل النقد متعلّقًا بالأفكار لا بالأشخاص.					
٥٢	يُشعر الجميع في تعامله بالرعاية الأبويَّة (العطف والحبّ والحنان والحرص على مصلحة الطلبة ...).					
٥٣	يتقبّل الآراء المختلفة من الطلبة وإن خالفت رأيه.					
٥٤	يحرص على أن يكون قدوة حسنة لنا.					
٥٥	يتصرّف في المواقف المختلفة بشكل مناسب.					
	سابعًا: المجال الوجدانيّ					
٥٦	يحرص على تعزيز القيم الدينيَّة لدينا.					
٥٧	يحرص على نشر العادات الاجتماعيَّة الطيِّبة لدينا.					
٥٨	يحاول غرس حبِّ الوطن لدينا من خلال تعامله معنا.					
٥٩	يحرص على غرس احترام العِلْم لدينا.					
٦٠	يحرص على غرس حبِّ المادة لدينا.					
٦١	يحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا.					
٦٢	يحرِّك مشاعرنا نحو الدرس من خلال بعض الكلمات، نحو: (نتعاطف، نحبُّ، نكره، نتحمَّس ...)					

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ .... وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمِّيَّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عمليَّة التربيَّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيِّ للمعلِّمين والمعلِّمات.

والباحث على ثقة تامَّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرِّيَّة بكلِّ صدق ودقَّة؛ لأنَّ ذلك سيؤدِّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنَّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمَّ القيام بكلِّ موضوعيَّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامَّة بأنَّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاَّ لغرض البحث العلميِّ، وستكون استجاباتك في سرِّيَّة تامَّة، ولن تطَّلع عليها المدرسة، ولا معلِّم المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجاتك في أيِّ مادة، ولا بعلاقتك بمعلِّميك. وستكون إجاباتك وآراؤك محلَّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلِّم مادة الكيمياء

١) اسم معلِّم الكيمياء: ٢) جنسيَّته :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) : ٤) اسم المدرسة :

٥) مستوى تحصيل الطالب: ☐ ممتاز. ☐ جيِّد جدًا. ☐ جيِّد. ☐ مقبول فما دون.

معلومات عامَّة عن الطالب:

٦) اسم الطالب (اختياريّ) : ....

٧) الصفُّ الدراسيّ: ☐ أوَّل ثانويّ. ☐ ثاني ثانويّ. ☐ ثالث ثانويّ.

٨) علاقتك بمعلِّم الكيمياء: ☐ ممتازة. ☐ عاديَّة. ☐ غير حسنة.

٩) ما مدى موافقتك على أن يُدرِّسك هذا المعلِّم مرَّة أخرى؟ ☐ موافق ☐ لا أدري. ☐ غير موافق.

الاستبانة

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	يقوم معلّم الكيمياء بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	أوّلًا: مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة					
١	يوضّح لنا أهداف الدرس في بداية كلّ حصّة.					
٢	ينظّم وقت الحصّة بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته.					
٣	يقدّم الدروس بطريقة محبّبة ومشوّقة.					
٤	يحرص على تنفيذ الدروس العمليّة.					
٥	يربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة به.					
٦	يربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظّمة.					
٧	يوضّح شرحه بأمثلة متنوّعة من واقع الحياة اليوميّة.					
٨	ييسّر لنا المفاهيم العلميّة.					
٩	يعيد الشرح بطريقة مختلفة إذا دعت الحاجة إلى ذلك.					
١٠	يلخّص أفكار الدرس الرئيسة أثناء الحصّة على السبورة.					
١١	لا يملي الملخّص علينا.					
١٢	يعتمد على مشاركاتنا في كتابة الملخّص السبوريّ.					
١٣	يكلّفنا بأنشطة إضافيّة؛ لتحسين مستوياتنا، وتنمية مواهبنا.					
١٤	يكلّفنا بواجبات منزليّة تُسهم في فهم الدروس.					
١٥	يناقشنا جماعيًّا في الواجبات المنزليّة بعد تصحيحها.					
١٦	ينبّهنا لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلّق بموضوعات الدروس.					
١٧	يقدّم الدروس بشكل يدلّ على تمكّنه العلميّ في تخصّصه.					
١٨	لا يقع في أخطاء علميّة أثناء الشرح.					
١٩	يجيب عن تساؤلاتنا بشكل مقنع.					
	ثانيًا: مجال استخدام الوسائل التعليميّة					
٢٠	ينفّذ أنشطة التعلّم الواردة في الكتاب المقرّر.					
٢١	يحرص على ممارسة الطلبة للأنشطة العمليّة بأنفسهم.					
٢٢	يدعونا إلى مراعاة قواعد الصحّة والسلامة عند ممارسة الأنشطة العمليّة.					
٢٣	يستخدم الوسائل التعليميّة التي تساعدنا على فهم الدرس (مثل الألوان أو الأجهزة أو الصحائف)؛					
٢٤	ينبّهنا إلى أهمّيّة الكتاب المدرسيّ، وضرورة الرجوع له أثناء الاستذكار.					
٢٥	يستخدم جهاز الحاسب الآليّ في التدريس.					
٢٦	يشجّعنا على البحث عن المعلومات من مصادرمختلفة، مثل الإنترنت.					
٢٧	يؤكّد مراعاة الضوابط الأخلاقيّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات.					

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	يقوم معلّم الكيمياء بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	ثالثًا: مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل					
٢٨	يستخدم ألفاظًا لغويَّة ميسَّرة أثناء الشرح.					
٢٩	يستخدم التعبيرات الجسديَّة المناسبة؛ لتوضيح المعنى، مثل: (تعبيرات الوجه، تغيير نبرة الصوت، الإيماء بالرأس، إظهار الحماسة للموضوع، استخدام الحركات).					
٣٠	يتأكّد باستمرار من وضوح صوته لنا.					
٣١	يؤكّد استخدام اللغة العربيَّة الفصحى أثناء الحوار.					
٣٢	يمكن قراءة ما يكتبه على السبورة بسهولة.					
٣٣	يحرص على جعلنا نتبادل الخبرات العلميَّة فيما بيننا.					
٣٤	يشجِّعنا على المشاركة، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة.					
٣٥	يعطي الفرصة لمعظم الطلبة للإجابة والمشاركة أثناء المناقشة.					
٣٦	يشجِّعنا على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلميَّة التي يطرحها لنا.					
٣٧	يتأكّد من استيعابنا لكلِّ فكرة قبل الانتقال إلى غيرها.					
٣٨	يصغي باهتمام لآرائنا، ويقدِّرها.					
٣٩	يهتمُّ بتوجيه انتباه جميع الطلبة لمشاركة أيِّ زميل لهم في الفصل.					
٤٠	يحاول التعرُّف على مشكلاتنا المتعلِّقة بالمادة، ويعمل على حلِّها.					
	رابعًا: مجال إدارة الفصل					
٤١	يوضِّح لنا منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن نتقيَّد بها في الفصل.					
٤٢	يحاول توفير الهدوء، ومساعدتنا على التركيز معه في الحصَّة.					
٤٣	يضبط سلوك الطلبة داخل الفصل بلطف وحكمة.					
٤٤	يحرص على جعل قصار القامة أو ضعاف السمع أو البصر من الطلبة في المقاعد الأماميَّة.					
	خامسًا: مجال التقويم					
٤٥	ينوِّع أسئلته (في الدروس والاختبارات والنشاطات) بما يناسب مختلف مستويات الطلبة.					
٤٦	يجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرَّر.					
٤٧	لا تعتمد أسئلته التي يضعها في الاختبارات على حفظ المعلومات.					
٤٨	يناقشنا في الإجابات الخاطئة في وقتها (سواء أكانت أثناء الدرس أو في الاختبارات).					
٤٩	يطرح أسئلة مثيرة للتفكير تعتمد على (الملاحظة، الاستقصاء، التحليل، الاستنتاج).					
٥٠	يسجِّل مشاركاتنا لديه أثناء الدرس؛ لاحتسابها في التقويم.					

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	يقوم معلّم الكيمياء بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	سادسًا : مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة					
٥١	يحرص على جعل النقد متعلّقًا بالأفكار لا بالأشخاص.					
٥٢	يُشعر الجميع في تعامله بالرعاية الأبويَّة (العطف والحبّ والحنان والحرص على مصلحة الطلبة ...).					
٥٣	يتقبّل الآراء المختلفة من الطلبة وإن خالفت رأيه.					
٥٤	يحرص على أن يكون قدوة حسنة لنا.					
٥٥	يتصرّف في المواقف المختلفة بشكل مناسب.					
	سابعًا : المجال الوجدانيّ					
٥٦	يحرص على تعزيز القيم الدينيَّة لدينا.					
٥٧	يحرص على نشر العادات الاجتماعيَّة الطيِّبة لدينا.					
٥٨	يحاول غرس حبِّ الوطن لدينا من خلال تعامله معنا.					
٥٩	يحرص على غرس احترام العلْم لدينا.					
٦٠	يحرص على غرس حبِّ المادة لدينا.					
٦١	يحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا .					
٦٢	يحرِّك مشاعرنا نحو الدرس من خلال بعض الكلمات، نحو: (نتعاطف، نحبُّ، نكره، نتحمّس ...)					

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ .... وفّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عمليّة التربيّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين والمعلّمات.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامّة بأنّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتك في سرّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولا معلّم المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجاتك في أيّ مادة، ولا بعلاقتك بمعلّميك. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلِّم مادة الأحياء

١) اسم معلّم الأحياء :   ٢) جنسيّته :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) :   ٤) اسم المدرسة :

٥) مستوى تحصيل الطالب: ☐ ممتاز. ☐ جيّد جدًا. ☐ جيّد. ☐ مقبول فما دون.

معلومات عامّة عن الطالب:

٦) اسم الطالب (اختياريّ) : ....

٧) الصفُّ الدراسيّ: ☐ أوّل ثانويّ. ☐ ثاني ثانويّ. ☐ ثالث ثانويّ.

٨) علاقتك بمعلّم الأحياء : ☐ ممتازة. ☐ عاديّة. ☐ غير حسنة.

٩) ما مدى موافقتك على أن يُدرِّسك هذا المعلّم مرّة أخرى: ☐ موافق ☐ لا أدري. ☐ غير موافق.

الاستبانة

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	يقوم معلِّم الأحياء بالأمور الآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	أوَّلاً: مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميَّة					
١	يوضِّح لنا أهداف الدرس في بداية كلِّ حصَّة.					
٢	ينظِّم وقت الحصَّة، بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته.					
٣	يقدِّم الدروس بطريقة محبَّبة ومشوِّقة.					
٤	يحرص على تنفيذ الدروس العمليَّة.					
٥	يربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة به.					
٦	يربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظَّمة.					
٧	يوضِّح شرحه بأمثلة متنوِّعة من واقع الحياة اليوميَّة.					
٨	يُيسِّر لنا المفاهيم العلميَّة.					
٩	يعيد الشرح بطريقة مختلفة إذا دعت الحاجة إلى ذلك.					
١٠	يلخِّص أفكار الدرس الرئيسة أثناء الحصَّة على السبورة.					
١١	لا يملي الملخَّص علينا.					
١٢	يعتمد على مشاركاتنا في كتابة الملخَّص السبوريِّ.					
١٣	يكلِّفنا بأنشطة إضافية؛ لتحسين مستوياتنا، وتنمية مواهبنا.					
١٤	يكلِّفنا بواجبات منزليَّة تُسهم في فهم الدروس.					
١٥	يناقشنا جماعيًّا في الواجبات المنزليَّة بعد تصحيحها.					
١٦	ينبِّهنا لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلَّق بموضوعات الدروس.					
١٧	يقدِّم الدروس بشكل يدلُّ على تمكُّنه العلميِّ في تخصُّصه.					
١٨	لا يقع في أخطاء علميَّة أثناء الشرح.					
١٩	يجيب عن تساؤلاتنا بشكل مقنع.					
	ثانيًا : مجال استخدام الوسائل التعليميَّة					
٢٠	ينفِّذ أنشطة التعلُّم الواردة في الكتاب المقرَّر.					
٢١	يحرص على ممارسة الطلبة للأنشطة العمليَّة بأنفسهم.					
٢٢	يدعونا إلى مراعاة قواعد الصحَّة والسلامة عند ممارسة الأنشطة العمليَّة.					
٢٣	يستخدم الوسائل التعليميَّة التي تساعدنا على فهم الدرس (مثل الألوان أو الأجهزة أو الصحائف).					
٢٤	ينبِّهنا إلى أهمِّيَّة الكتاب المدرسيِّ، وضرورة الرجوع له أثناء الاستذكار.					
٢٥	يستخدم جهاز الحاسب الآليِّ في التدريس.					
٢٦	يشجِّعنا على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، مثل الإنترنت.					
٢٧	يؤكِّد مراعاة الضوابط الأخلاقيَّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات.					

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	يقوم معلّم الأحياء بالأمور الآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	ثالثًا: مجال التفاعل الصفّيّ والتواصل					
٢٨	يستخدم ألفاظًا لغويّة ميسّرة أثناء الشرح.					
٢٩	يستخدم التعبيرات الجسديّة المناسبة؛ لتوضيح المعنى، مثل: (تعبيرات الوجه، تغيير نبرة الصوت، الإيماء بالرأس، إظهار الحماسة للموضوع، استخدام الحركات).					
٣٠	يتأكّد باستمرار من وضوح صوته لنا.					
٣١	يؤكّد استخدام اللغة العربيّة الفصحى أثناء الحوار.					
٣٢	يمكن قراءة ما يكتبه على السبورة بسهولة.					
٣٣	يحرص على جعلنا نتبادل الخبرات العلميّة فيما بيننا.					
٣٤	يشجّعنا على المشاركة، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة.					
٣٥	يعطي الفرصة لمعظم الطلبة للإجابة، والمشاركة أثناء المناقشة.					
٣٦	يشجّعنا على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلميّة، التي يطرحها لنا.					
٣٧	يتأكّد من استيعابنا لكلّ فكرة قبل الانتقال إلى غيرها.					
٣٨	يصغي باهتمام لآرائنا ويقدّرها.					
٣٩	يهتمّ بتوجيه انتباه جميع الطلبة لمشاركة أيّ زميل لهم في الفصل.					
٤٠	يحاول التعرّف على مشكلاتنا المتعلّقة بالمادة، ويعمل على حلّها.					
	رابعًا: مجال إدارة الفصل					
٤١	يوضّح لنا منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن نتقيّد بها في الفصل.					
٤٢	يحاول توفير الهدوء، ومساعدتنا على التركيز معه في الحصّة.					
٤٣	يضبط سلوك الطلبة داخل الفصل بلطف وحكمة.					
٤٤	يحرص على جعل قصار القامة أو ضعاف السمع أو البصر من الطلبة في المقاعد الأماميّة.					
	خامسًا: مجال التقويم					
٤٥	ينوّع أسئلته (في الدروس والاختبارات والنشاطات) بما يناسب مختلف مستويات الطلبة.					
٤٦	يجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرّر.					
٤٧	لا تعتمد أسئلته التي يضعها في الاختبارات على حفظ المعلومات.					
٤٨	يناقشنا في الإجابات الخاطئة في وقتها (سواء أكانت أثناء الدرس أو في الاختبارات).					
٤٩	يطرح أسئلة مثيرة للتفكير تعتمد على (الملاحظة، الاستقصاء، التحليل، الاستنتاج).					
٥٠	يسجّل مشاركاتنا لديه أثناء الدرس؛ لاحتسابها في التقويم.					

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	يقوم معلّم الأحياء بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	سادسًا: مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة					
٥١	يحرص على جعل النقد متعلّقًا بالأفكار لا بالأشخاص.					
٥٢	يُشعر الجميع في تعامله بالرعاية الأبويَّة(العطف والحبّ والحنان والحرص على مصلحة الطلبة ...).					
٥٣	يتقبَّل الآراء المختلفة من الطلبة وإن خالفت رأيه.					
٥٤	يحرص على أن يكون قدوة حسنة لنا.					
٥٥	يتصرَّف في المواقف المختلفة بشكل مناسب.					
	سابعًا: في المجال الوجدانيِّ					
٥٦	يحرص على تعزيز القيم الدينيَّة لدينا.					
٥٧	يحرص على نشر العادات الاجتماعيَّة الطيِّبة لدينا.					
٥٨	يحاول غرس حبِّ الوطن لدينا من خلال تعامله معنا.					
٥٩	يحرص على غرس احترام العِلْم لدينا.					
٦٠	يحرص على غرس حبِّ المادة لدينا.					
٦١	يحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا .					
٦٢	يحرِّك مشاعرنا نحو الدرس من خلال بعض الكلمات، نحو: (نتعاطف، نحبُّ، نكره، نتحمَّس ...)					

ملحق (٤) أداة الدراسة في صورتها النهائيَّة التي طُبقت على العيِّنة (الطلبة (إناث).

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة/ .... وفَّقها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمِّيَّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عملية التربيَّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيِّ للمعلِّمين والمعلِّمات.

والباحث على ثقة تامَّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرِّيَّة بكلِّ صدق ودقَّة؛ لأنَّ ذلك سيؤدِّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنَّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمَّ القيام بكلِّ موضوعيَّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكوني على ثقة تامَّة بأنَّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاَّ لغرض البحث العلميِّ، وستكون استجابتك في سرِّيَّة تامَّة، ولن تطَّلع عليها المدرسة، ولا معلِّمة المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجاتك في أيِّ مادة، ولا بعلاقتك بمعلِّماتك. وستكون إجاباتك وآراؤك محلَّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلِّمة مادة الفيزياء

١) اسم معلمة الفيزياء: ٢) جنسيَّتها :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) : ٤) اسم المدرسة :

٥) مستوى تحصيل الطالبة: ☐ ممتاز. ☐ جيِّد جدًا. ☐ جيِّد. ☐ مقبول فما دون.

معلومات عامَّة عن الطالبة:

٦) اسم الطالبة (اختياريّ) : ....

٧) الصفّ الدراسيّ: ☐ أوَّل ثانويّ. ☐ ثاني ثانويّ. ☐ ثالث ثانويّ.

٨) علاقتك بمعلِّمة الفيزياء : ☐ ممتازة. ☐ عاديَّة. ☐ غير حسنة.

٩) ما مدى موافقتك على أن تُدرِّسك هذه المعلِّمة مرَّة أخرى : ☐ موافق ☐ لا أدري. ☐ غير موافق.

الاستبانة

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	معلّمة الفيزياء تقوم بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	أوّلًا: مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة					
١	توضّح لنا أهداف الدرس في بداية كلّ حصّة.					
٢	تنظّم وقت الحصّة، بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته.					
٣	تقدّم الدروس بطريقة محبّبة ومشوّقة.					
٤	تحرص على تنفيذ الدروس العمليّة.					
٥	تربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة به.					
٦	تربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظّمة.					
٧	توضّح شرحها بأمثلة متنوّعة من واقع الحياة اليوميّة.					
٨	تُيسّر لنا المفاهيم العلميّة.					
٩	تعيد الشرح بطريقة مختلفة إذا دعت الحاجة إلى ذلك.					
١٠	تلخّص أفكار الدرس الرئيسة أثناء الحصّة على السبورة.					
١١	لا تملي الملخّص علينا.					
١٢	تعتمد على مشاركاتنا في كتابة الملخّص السبوريّ.					
١٣	تكلّفنا بأنشطة إضافيّة؛ لتحسين مستوياتنا، وتنمية مواهبنا.					
١٤	تكلّفنا بواجبات منزلية تسهم في فهم الدروس.					
١٥	تناقشنا جماعيًّا في الواجبات المنزليّة، بعد تصحيحها.					
١٦	تنبّهنا لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلّق بموضوعات الدروس.					
١٧	تقدّم الدروس بشكل يدلّ على تمكّنها العلميّ في تخصّصها.					
١٨	لا تقع في أخطاء علميّة أثناء الشرح.					
١٩	تجيب عن تساؤلاتنا بشكل مقنع.					
	ثانيًا: مجال استخدام الوسائل التعليميّة					
٢٠	تنفّذ أنشطة التعلّم الواردة في الكتاب المقرّر.					
٢١	تحرص على ممارسة الطالبات للأنشطة العمليّة بأنفسهن.					
٢٢	تدعونا إلى مراعاة قواعد الصحّة والسلامة عند ممارسة الأنشطة العمليّة.					
٢٣	تستخدم الوسائل التعليميّة التي تساعدنا على فهم الدرس (مثل الألوان أو الأجهزة أو الصحائف).					
٢٤	تنبّهنا إلى أهمّيّة الكتاب المدرسيّ، وضرورة الرجوع له أثناء الاستذكار.					
٢٥	تستخدم جهاز الحاسب الآليّ في التدريس.					
٢٦	تشجّعنا على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، مثل الإنترنت.					
٢٧	تؤكّد مراعاة الضوابط الأخلاقيّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات.					

م	العبارة	يتحقق بدرجة				
	معلِّمة الفيزياء تقوم بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا يحدث أبدًا
	ثالثًا: مجال التفاعل الصفِّيِّ والتواصل					
٢٨	تستخدم ألفاظًا لغويَّة ميسَّرة أثناء الشرح.					
٢٩	تستخدم التعبيرات الجسديَّة المناسبة؛ لتوضيح المعنى، مثل: (تعبيرات الوجه، تغيير نبرة الصوت، الإيماء بالرأس، إظهار الحماسة للموضوع ، استخدام الحركات).					
٣٠	تتأكَّد باستمرار من وضوح صوتها لنا.					
٣١	تؤكِّد استخدام اللغة العربيَّة الفصحى أثناء الحوار.					
٣٢	يمكن قراءة ما تكتبه على السبورة بسهولة.					
٣٣	تحرص على جعلنا نتبادل الخبرات العلميَّة فيما بيننا.					
٣٤	تشجِّعنا على المشاركة، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة.					
٣٥	تعطي الفرصة لمعظم الطالبات للإجابة والمشاركة أثناء المناقشة.					
٣٦	تشجِّعنا على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلميَّة التي تطرحها لنا.					
٣٧	تتأكَّد من استيعابنا لكلِّ فكرة قبل الانتقال إلى غيرها.					
٣٨	تصغي باهتمام لآرائنا وتقدِّرها.					
٣٩	تهتمُّ بتوجيه انتباه جميع الطالبات لمشاركة أيِّ زميلة لهن في الفصل.					
٤٠	تحاول التعرُّف على مشكلاتنا المتعلِّقة بالمادة، وتعمل على حلِّها.					
	رابعًا: مجال إدارة الفصل					
٤١	توضِّح لنا منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن نتقيَّد بها في الفصل.					
٤٢	تحاول توفير الهدوء، ومساعدتنا على التركيز معها في الحصَّة.					
٤٣	تضبط سلوك الطالبات داخل الفصل بلطف وحكمة.					
٤٤	تحرص على جعل قصار القامة أو ضعاف السمع أو البصر من الطالبات في المقاعد الأماميَّة.					
	خامسًا: مجال التقويم					
٤٥	تنوِّع أسئلتها (في الدروس والاختبارات والنشاطات) بما يناسب مختلف مستويات الطالبات.					
٤٦	تجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرَّر.					
٤٧	لا تعتمد أسئلتها التي تضعها في الاختبارات على حفظ المعلومات.					
٤٨	تناقشنا في الإجابات الخاطئة في وقتها: (سواء أكانت أثناء الدرس أو في الاختبارات).					
٤٩	تطرح أسئلة مثيرة للتفكير، تعتمد على (الملاحظة، الاستقصاء، التحليل، الاستنتاج).					
٥٠	تسجِّل مشاركاتنا لديها أثناء الدرس؛ لاحتسابها في التقويم.					

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	معلّمة الفيزياء تقوم بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	سادسًا: مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة					
٥١	تحرص على جعل النقد متعلِّقًا بالأفكار لا بالأشخاص.					
٥٢	تُشعر الجميع في تعاملها برعاية الأمومة (العطف والحب والحنان والحرص على مصلحة الطالبات ...).					
٥٣	تتقبَّل الآراء المختلفة من الطالبات وإن خالفت رأيها.					
٥٤	تحرص على أن تكون قدوة حسنة لنا.					
٥٥	تتصرَّف في المواقف المختلفة بشكل مناسب.					
	سابعًا: المجال الوجدانيّ					
٥٦	تحرص على تعزيز القيم الدينيَّة لدينا.					
٥٧	تحرص على نشر العادات الاجتماعيَّة الطيِّبة لدينا.					
٥٨	تحاول غرس حبِّ الوطن لدينا من خلال تعاملها معنا.					
٥٩	تحرص على غرس احترام العِلْم لدينا.					
٦٠	تحرص على غرس حبِّ المادة لدينا.					
٦١	تحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا .					
٦٢	تحرِّك مشاعرنا نحو الدرس من خلال بعض الكلمات، نحو: (نتعاطف، نحبُّ، نكره، نتحمَّس ...)					

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة/ .... وفّقها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عمليّة التربيّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين والمعلّمات.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكوني على ثقة تامّة بأنّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتك في سرّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولامعلّمة المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجاتك في أيّ مادة، ولا بعلاقتك بمعلّماتك. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلِّمة مادة الكيمياء

١) اسم معلّمة الكيمياء:

٢) جنسيّتها :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) :

٤) اسم المدرسة :

٥) مستوى تحصيل الطالبة: ☐ ممتاز. ☐ جيّد جدًا. ☐ جيّد. ☐ مقبول فما دون.

معلومات عامّة عن الطالبة:

٥) اسم الطالبة (اختياريّ) : ....

٦) الصفّ الدراسيّ: ☐ أوّل ثانويّ. ☐ ثاني ثانويّ. ☐ ثالث ثانويّ.

٧) علاقتك بمعلّمة الكيمياء : ☐ ممتازة. ☐ عادية. ☐ غير حسنة.

٨) ما مدى موافقتك على أن تدرسك هذه المعلّمة مرّة أخرى: ☐ موافق ☐ لا أدري. ☐ غير موافق.

الاستبانة

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	معلّمة الكيمياء تقوم بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	أوّلاً: مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة					
١	توضّح لنا أهداف الدرس في بداية كلّ حصّة.					
٢	تنظّم وقت الحصّة بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته.					
٣	تقدّم الدروس بطريقة محبّبة ومشوّقة.					
٤	تحرص على تنفيذ الدروس العمليّة.					
٥	تربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة به.					
٦	تربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظّمة.					
٧	توضّح شرحها بأمثلة متنوّعة من واقع الحياة اليوميّة.					
٨	تُيسّر لنا المفاهيم العلميّة.					
٩	تعيد الشرح بطريقة مختلفة إذا دعت الحاجة إلى ذلك.					
١٠	تلخّص أفكار الدرس الرئيسة أثناء الحصّة على السبورة.					
١١	لا تملي الملخّص علينا.					
١٢	تعتمد على مشاركاتنا في كتابة الملخّص السبوريّ.					
١٣	تكلّفنا بأنشطة إضافيّة؛ لتحسين مستوياتنا، وتنمية مواهبنا.					
١٤	تكلّفنا بواجبات منزليّة تسهم في فهم الدروس.					
١٥	تناقشنا جماعيًّا في الواجبات المنزليّة بعد تصحيحها.					
١٦	تنبّهنا لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلّق بموضوعات الدروس.					
١٧	تقدّم الدروس بشكل يدلّ على تمكّنها العلميّ في تخصّصها.					
١٨	لا تقع في أخطاء علميّة أثناء الشرح.					
١٩	تجيب عن تساؤلاتنا بشكل مقنع.					
	ثانيًا: مجال استخدام الوسائل التعليميّة					
٢٠	تنفّذ أنشطة التعلّم الواردة في الكتاب المقرّر.					
٢١	تحرص على ممارسة الطالبات للأنشطة العمليّة بأنفسهن.					
٢٢	تدعونا إلى مراعاة قواعد الصحّة والسلامة عند ممارسة الأنشطة العمليّة.					
٢٣	تستخدم الوسائل التعليميّة التي تساعدنا على فهم الدرس (مثل الألوان أو الأجهزة أو الصحائف).					
٢٤	تنبّهنا إلى أهمّيّة الكتاب المدرسيّ، وضرورة الرجوع له أثناء الاستذكار.					
٢٥	تستخدم جهاز الحاسب الآليّ في التدريس.					
٢٦	تشجّعنا على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، مثل الإنترنت.					
٢٧	تؤكّد مراعاة الضوابط الأخلاقيّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات.					

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	معلمة الكيمياء تقوم بالأمور الآتية :	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	ثالثًا: في مجال التفاعل الصفّي والتواصل					
٢٨	تستخدم ألفاظًا لغوية ميسرة أثناء الشرح.					
٢٩	تستخدم التعبيرات الجسدية المناسبة لتوضيح المعنى مثل : (تعبيرات الوجه ، تغيير نبرة الصوت ، الإيماء بالرأس ، إظهار الحماسة للموضوع ، استخدام الحركات).					
٣٠	تتأكد باستمرار من وضوح صوتها لنا.					
٣١	تؤكد استخدام اللغة العربية الفصحى أثناء الحوار.					
٣٢	يمكن قراءة ما تكتبه على السبورة بسهولة.					
٣٣	تحرص على جعلنا نتبادل الخبرات العلميّة فيما بيننا.					
٣٤	تشجعنا على المشاركة ومحاوّلة الإجابة على الأسئلة.					
٣٥	تعطي الفرصة لمعظم الطالبات للإجابة والمشاركة أثناء المناقشة.					
٣٦	تشجعنا على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلميّة التي تطرحها لنا.					
٣٧	تتأكد من استيعابنا لكل فكرة قبل الإنتقال إلى غيرها.					
٣٨	تصغي باهتمام لآرائنا وتقدّرها.					
٣٩	تهتم بتوجيه انتباه جميع الطالبات لمشاركة أيّ زميلة لهن في الصفّ.					
٤٠	تحاول التعرف على مشكلاتنا المتعلقة بالمادة وتعمل على حلها .					
	رابعًا: في مجال إدارة الصفّ					
٤١	توضّح لنا منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن نتقيد بها في الفصل.					
٤٢	تحاول توفير الهدوء ومساعدتنا على التركيز معها في الحصة.					
٤٣	تضبط سلوك الطالبات داخل الصفّ بلطف وحكمة.					
٤٤	تحرص على جعل قصار القامة أو ضعاف السمع أو البصر من الطالبات في المقاعد الأماميَّة.					
	خامسًا : في مجال التقويم					
٤٥	تنوع في أسئلتها (في الدروس والاختبارات والنشاطات) بما يناسب مختلف مستويات الطالبات.					
٤٦	تجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرر.					
٤٧	لا تعتمد أسئلتها التي تضعها في الاختبارات على حفظ المعلومات.					
٤٨	تناقشنا في الإجابات الخاطئة في وقتها (سواء أكانت أثناء الدرس أم في الاختبارات).					
٤٩	تطرح أسئلة مثيرة للتفكير تعتمد على (الملاحظة ، الاستقصاء ، التحليل ، الاستنتاج).					
٥٠	تسجل مشاركاتنا لديها أثناء الدرس لاحتسابها في التقويم.					

م	العبارة	يتحقق بدرجة				
	معلّمة الكيمياء تقوم بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا يحدث أبدًا
	سادسًا: مجال الصفات الشخصيّة والعلاقات الإنسانيّة					
٥١	تحرص على جعل النقد متعلّقًا بالأفكار لا بالأشخاص.					
٥٢	تُشعر الجميع في تعاملها برعاية الأمومة (العطف والحبّ والحنان والحرص على مصلحة الطالبات ...).					
٥٣	تتقبّل الآراء المختلفة من الطالبات وإن خالفت رأيها.					
٥٤	تحرص على أن تكون قدوة حسنة لنا.					
٥٥	تتصرّف في المواقف المختلفة بشكل مناسب.					
	سابعًا: المجال الوجدانيّ					
٥٦	تحرص على تعزيز القيم الدينيّة لدينا.					
٥٧	تحرص على نشر العادات الاجتماعيّة الطيّبة لدينا.					
٥٨	تحاول غرس حبِّ الوطن لدينا من خلال تعاملها معنا.					
٥٩	تحرص على غرس احترام العِلْم لدينا.					
٦٠	تحرص على غرس حبِّ المادة لدينا.					
٦١	تحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا .					
٦٢	تحرّك مشاعرنا نحو الدرس من خلال بعض الكلمات، نحو: (نتعاطف، نحبُّ، نكره، نتحمّس ...)					

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة/ .... وفّقها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عمليّة التربيّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين والمعلّمات.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكوني على ثقة تامّة بأنّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتك في سرّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولا معلّمة المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجاتك في أيّ مادة، ولا بعلاقتك بمعلّماتك. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلِّمة مادة الأحياء

١) اسم معلّمة الأحياء: ٢) جنسيتها :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) : ٤) اسم المدرسة :

٥) مستوى تحصيل الطالبة ☐ ممتاز. ☐ جيّد جدًا. ☐ جيّد. ☐ مقبول فما دون.

معلومات عامّة عن الطالبة:

٦) اسم الطالبة (اختياريّ) : ....

٧) الصفّ الدراسيّ: ☐ أوّل ثانويّ. ☐ ثاني ثانويّ. ☐ ثالث ثانويّ.

٨) علاقتك بمعلّمة الأحياء : ☐ ممتازة. ☐ عاديّة. ☐ غير حسنة.

٩) ما مدى موافقتك على أن تُدرّسك هذه المعلّمة مرّة أخرى: ☐ موافق ☐ لا أدري. ☐ غير موافق.

الاستبانة

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	معلّمة الأحياء تقوم بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	أوّلًا: مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة					
١	توضّح لنا أهداف الدرس في بداية كلّ حصّة.					
٢	تنظّم وقت الحصّة، بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته.					
٣	تقدّم الدروس بطريقة محبّبة ومشوّقة.					
٤	تحرص على تنفيذ الدروس العمليّة.					
٥	تربط موضوع الدرس مع الدروس ذات العلاقة به.					
٦	تربط عناصر الدرس وأفكاره بعضها ببعض بطريقة منظّمة.					
٧	توضّح شرحها بأمثلة متنوّعة من واقع الحياة اليوميّة.					
٨	تُيسّر لنا المفاهيم العلميّة.					
٩	تعيد الشرح بطريقة مختلفة إذا دعت الحاجة إلى ذلك.					
١٠	تلخّص أفكار الدرس الرئيسة أثناء الحصّة على السبورة.					
١١	لا تملي الملخّص علينا.					
١٢	تعتمد على مشاركاتنا في كتابة الملخّص السبوريّ.					
١٣	تكلّفنا بأنشطة إضافيّة؛ لتحسين مستوياتنا، وتنمية مواهبنا.					
١٤	تكلّفنا بواجبات منزليّة، تُسهم في فهم الدروس.					
١٥	تناقشنا جماعيًّا في الواجبات المنزليّة بعد تصحيحها.					
١٦	تنبّهنا لمواقع الأخطاء الشائعة فيما يتعلّق بموضوعات الدروس.					
١٧	تقدّم الدروس بشكل يدلّ على تمكّنها العلميّ في تخصّصها.					
١٨	لا تقع في أخطاء علميّة أثناء الشرح.					
١٩	تجيب عن تساؤلاتنا بشكل مقنع.					
	ثانيًا: مجال استخدام الوسائل التعليميّة					
٢٠	تنفّذ أنشطة التعلّم الواردة في الكتاب المقرّر.					
٢١	تحرص على ممارسة الطالبات للأنشطة العمليّة بأنفسهن.					
٢٢	تدعونا إلى مراعاة قواعد الصحّة والسلامة عند ممارسة الأنشطة العمليّة.					
٢٣	تستخدم الوسائل التعليميّة التي تساعدنا على فهم الدرس (مثل الألوان أو الأجهزة أو الصحائف).					
٢٤	تنبّهنا إلى أهمّيّة الكتاب المدرسيّ، وضرورة الرجوع له أثناء الاستذكار.					
٢٥	تستخدم جهاز الحاسب الآليّ في التدريس.					
٢٦	تشجّعنا على البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، مثل الإنترنت.					
٢٧	تؤكّد مراعاة الضوابط الأخلاقيّة في التعامل مع تقنيات الحاسب والمعلومات.					

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
	معلّمة الأحياء تقوم بالأمور الآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
	ثالثًا: مجال التفاعل الصفيّ والتواصل					
٢٨	تستخدم ألفاظًا لغويّة ميسَّرة أثناء الشرح.					
٢٩	تستخدم التعبيرات الجسديّة المناسبة؛ لتوضيح المعنى، مثل: (تعبيرات الوجه، تغيير نبرة الصوت، الإيماء بالرأس، إظهار الحماسة للموضوع ، استخدام الحركات).					
٣٠	تتأكّد باستمرار من وضوح صوتها لنا.					
٣١	تؤكّد استخدام اللغة العربيّة الفصحى أثناء الحوار.					
٣٢	يمكن قراءة ما تكتبه على السبورة بسهولة.					
٣٣	تحرص على جعلنا نتبادل الخبرات العلميّة فيما بيننا.					
٣٤	تشجّعنا على المشاركة، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة.					
٣٥	تعطي الفرصة لمعظم الطالبات للإجابة، والمشاركة أثناء المناقشة.					
٣٦	تشجّعنا على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات العلميّة التي تطرحها لنا.					
٣٧	تتأكّد من استيعابنا لكلّ فكرة قبل الانتقال إلى غيرها.					
٣٨	تصغي باهتمام لآرائنا وتقدّرها.					
٣٩	تهتمّ بتوجيه انتباه جميع الطالبات لمشاركة أيّ زميلة لهن في الفصل.					
٤٠	تحاول التعرُّف على مشكلاتنا المتعلّقة بالمادة، وتعمل على حلّها .					
	رابعًا: مجال إدارة الفصل					
٤١	توضّح لنا منذ البداية الأنظمة والإجراءات التي ينبغي أن نتقيّد بها في الفصل.					
٤٢	تحاول توفير الهدوء، ومساعدتنا على التركيز معها في الحصّة.					
٤٣	تضبط سلوك الطالبات داخل الفصل بلطف وحكمة.					
٤٤	تحرص على جعل قصار القامة أو ضعاف السمع أو البصر من الطالبات في المقاعد الأماميّة.					
	خامسًا: مجال التقويم					
٤٥	تنوّع أسئلتها (في الدروس والاختبارات والنشاطات) بما يناسب مختلف مستويات الطالبات.					
٤٦	تجعل أسئلة الاختبار شاملة للمقرَّر.					
٤٧	لا تعتمد أسئلتها التي تضعها في الاختبارات على حفظ المعلومات.					
٤٨	تناقشنا في الإجابات الخاطئة في وقتها (سواء أكانت أثناء الدرس أو في الاختبارات).					
٤٩	تطرح أسئلة مثيرة للتفكير، تعتمد على (الملاحظة، الاستقصاء، التحليل، الاستنتاج).					
٥٠	تسجّل مشاركاتنا لديها أثناء الدرس؛ لاحتسابها في التقويم.					

م	العبارة	يتحقق بدرجة				
	معلِّمة الأحياء تقوم بالأمورالآتية:	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا يحدث أبدًا
	سادسًا : مجال الصفات الشخصيَّة والعلاقات الإنسانيَّة					
٥١	تحرص على جعل النقد متعلّقًا بالأفكار لا بالأشخاص.					
٥٢	تُشعر الجميع في تعاملها برعاية الأمومة (العطف والحبّ والحنان والحرص على مصلحة الطالبات ...).					
٥٣	تتقبَّل الآراء المختلفة من الطالبات وإن خالفت رأيها.					
٥٤	تحرص على أن تكون قدوة حسنة لنا.					
٥٥	تتصرَّف في المواقف المختلفة بشكل مناسب.					
	سابعًا: المجال الوجدانيّ					
٥٦	تحرص على تعزيز القيم الدينيَّة لدينا.					
٥٧	تحرص على نشر العادات الاجتماعيَّة الطيِّبة لدينا.					
٥٨	تحاول غرس حبِّ الوطن لدينا من خلال تعاملها معنا.					
٥٩	تحرص على غرس احترام العِلْم لدينا.					
٦٠	تحرص على غرس حبِّ المادة لدينا.					
٦١	تحرص على تعزيز ثقتنا بأنفسنا .					
٦٢	تحرِّك مشاعرنا نحو الدرس من خلال بعض الكلمات، نحو: (نتعاطف، نحبُّ، نكره، نتحمَّس ...)					

ملحق (٥) أداة الدراسة في صورتها النهائيَّة التي طُبقت على أولياء أمور الطلبة العيِّنة

أوّلاً: الاستبانة الخاصَّة بمعلّمي الفيزياء

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي وليّ أمر الطالب / .... وفّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمِّيَّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عمليَّة التربيَّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين والمعلّمات.

والباحث على ثقة تامَّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرِّيَّة بكلّ صدق ودقَّة؛ لأنَّ ذلك سيؤدِّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنَّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمَّ القيام بكلّ موضوعيَّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامَّة بأنَّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاَّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتك في سرِّيَّة تامَّة، ولن تطَّلع عليها المدرسة، ولا معلّم المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجات ابنك في أيِّ مادة، ولا بعلاقتك بالمعلّمين أو المدرسة. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلّم مادة الفيزياء

١٠) اسم معلّم الفيزياء: ١١) جنسيَّته :

١٢) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) : ١٣) اسم المدرسة التي يدرس بها ابنكم:

معلومات عامَّة عن وليّ أمر الطالب:

١)اسمك (اختياريّ): ....

٢)قرابتك للطالب : ☐ أب ☐ أمّ ☐ أخ ☐ أخت ☐ غير ذلك (حدِّد)..........

٣)طبيعة عملك : ☐ تعليميَّة. ☐ غير تعليميَّة.

٤)مستواك التعليميّ : ☐ أقل من الثانويّة العامة ☐ ثانويّة عامة ☐ جامعي ☐ غير ذلك (حدد)...........

٥)تواصلك مع المدرسة: ☐ دائم ☐ قليل ☐ معدوم

٦) متابعتك لابنك في المنزل: ☐ دائمة ☐ قليلة ☐ معدومة

الاستبانة

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
		كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
١	أشعر أنَّ ابني يدرك بوضوح ما يُتوقَّع منه تعلُّمه في مادة الفيزياء.					
٢	ينشغل ابني بالبحث في مصادر المعلومات بما يخصُّ دروسه.					
٣	أشاهد ابني يقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلِّقة بمادة الفيزياء.					
٤	يحدِّثني ابني عن واجبات منزليَّة كلَّفه بها معلِّم الفيزياء.					
٥	ألمس أنَّ معلِّم الفيزياء يهتمُّ بتصحيح أخطاء الطلبة في الواجبات المنزليَّة.					
٦	يحدِّثني ابني عن التزام معلِّم الفيزياء بالموضوعات المقرَّرة.					
٧	يناقشني ابني أسئلة مثيرة للتفكير طرحها عليه معلِّم الفيزياء.					
٨	أشعر أنَّ الأنشطة التي يقدِّمها معلِّم الفيزياء، تُسهم في تحسُّن تحصيل ابني.					
٩	يحدِّثني ابني أنَّ معلِّم الفيزياء يضبط الفصل بطريقة متميِّزة أثناء الدرس.					
١٠	أشعر من خلال نتائج ابني أنَّ معلِّم الفيزياء يستثمر وقت الحصَّة بفاعليَّة.					
١١	أجد في الأنشطة التي يقدِّمها معلِّم الفيزياء قضايا تهتمُّ بالمتفوِّقين والموهوبين.					
١٢	أشعر بأنَّ معلِّم الفيزياء يتَّسم بالعدالة في تقديراته للأداء التعليميِّ والسلوكيِّ لطلبته.					
١٣	أشعر بأنَّ معلِّم الفيزياء يقدِّم المعلومات العلميَّة بشكل متميِّز.					
١٤	لا يحتاج ابني إلى إعادة شرح دروس مادة الفيزياء في المنزل.					
١٥	لا يحتاج ابني إلى دروس خصوصيَّة في مادة الفيزياء.					
١٦	يشعر ابني بالرعاية الأبويَّة من قبل معلِّم الفيزياء.					
١٧	ألمس أنَّ معلِّم الفيزياء يحترم الطلبة ويقدِّرهم.					
١٨	يناقش معلِّم الفيزياء ابني مشكلات تواجهه في التعلُّم، ويعمل على حلِّها.					
١٩	لا يلزم معلِّم الفيزياء ابني بشراء ملخَّصات، تبعده عن الكتاب المدرسيِّ.					
٢٠	لا يرهق معلِّم الفيزياء ابني بطلبات يمكن الاستغناء عنها.					
٢١	يحفِّز معلِّم الفيزياء ابني؛ لبذل المزيد من الاجتهاد.					
٢٢	لا يستخدم معلِّم الفيزياء مع ابني أسلوب الذمِّ والسخرية.					
٢٣	أجد لدى معلِّم الفيزياء معلومات وافية عن سلوك ابني داخل الفصل.					
٢٤	أشعر باهتمام معلِّم الفيزياء بمعالجة السلوكيَّات الخاطئة لدى ابني بحكمة.					
٢٥	يقدِّر معلِّم الفيزياء آراء الطلبة.					
٢٦	أشعر أنَّ معلِّم الفيزياء قدوة حسنة للطلبة.					
٢٧	يتجاوب معلِّم الفيزياء مع أولياء أمور الطلبة أثناء زيارتهم للمدرسة.					

م	العبارة	يتحقّق بدرجة				لا يحدث أبدًا
		كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
٢٨	يتفهَّم معلِّم الفيزياء أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.					
٢٩	يهتمُّ معلِّم الفيزياء بتنمية العلاقات الحسنة مع أولياء الأمور.					
٣٠	يحرص معلِّم الفيزياء على التواصل مع أولياء أمور الطلبة؛ للتباحث معهم حول أبنائهم.					
٣١	يستثمر معلِّم الفيزياء الفعاليَّات التي تقيمها المدرسة؛ لإطلاع أولياء الأمور على كيفيَّة تعليم أبنائهم في الفصل.					
٣٢	يوضِّح معلِّم الفيزياء الكيفيَّة التي تُمكِّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم أبنائهم.					
٣٣	يُطلِع معلِّم الفيزياء أولياء الأمور على مستوى أداء الأبناء في الفصل بدقَّة .					
٣٤	يتحلَّى معلِّم الفيزياء باللطف في علاقاته مع أولياء الأمور.					
٣٥	يقدِّم معلِّم الفيزياء أثناء مجالس الآباء معلومات مفيدة ودقيقة عن طلبته.					
٣٦	يستخدم معلِّم الفيزياء وسائل اتِّصال متنوِّعة؛ لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلُّم أبنائهم باستمرار.					

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي وليّ أمر الطالب /.. وفّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم)) ؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطلبة، وأولياء أمورهم في عمليّة التربيّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين والمعلّمات.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منك التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامّة بأنّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتك في سرّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولا معلّم المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجات ابنك في أيّ مادة، ولا بعلاقتك بالمعلّمين أو المدرسة. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلّم مادة الكيمياء

١) اسم معلّم الكيمياء : ٢) جنسيته :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) : ٤) اسم المدرسة التي يدرس بها ابنكم:

معلومات عامّة عن وليّ أمر الطالب:

١) اسمك (اختياريّ): ....

٢) قرابتك للطالب : ☐ أب ☐ أمّ ☐ أخ ☐ أخت ☐ غير ذلك (حدّد)..........

٣) طبيعة عملك : ☐ تعليميّة. ☐ غير تعليميّة.

٤) مستواك التعليميّ : ☐ أقلّ من الثانويّة العامة ☐ ثانويّة عامّة ☐ جامعيّ ☐ غير ذلك (حدّد)..........

٥) تواصلك مع المدرسة: ☐ دائم ☐ قليل ☐ معدوم

٦) متابعتك لابنك في المنزل: ☐ دائمة ☐ قليلة ☐ معدومة

الاستبانة

م	العبارة	يتحقق بدرجة كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا يحدث أبدًا
١	أشعر أنّ ابني يدرك بوضوح ما يُتوقّع منه تعلّمه في مادة الكيمياء.					
٢	ينشغل ابني بالبحث في مصادر المعلومات بما يخصّ دروسه.					
٣	أشاهد ابني يقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بمادة الكيمياء.					
٤	يحدّثني ابني عن واجبات منزليّة كلّفه بها معلّم الكيمياء.					
٥	ألمس أنّ معلّم الكيمياء يهتمّ بتصحيح أخطاء الطلبة في الواجبات المنزليّة.					
٦	يحدّثني ابني عن التزام معلّم الكيمياء بالموضوعات المقرّرة.					
٧	يناقشني ابني أسئلة مثيرة للتفكير، طرحها عليه معلّم الكيمياء.					
٨	أشعر أنّ الأنشطة التي يقدّمها معلّم الكيمياء تُسهم في تحسُّن تحصيل ابني.					
٩	يحدّثني ابني أنّ معلّم الكيمياء يضبط الفصل بطريقة متميّزة أثناء الدرس.					
١٠	أشعر من خلال نتائج ابني أنّ معلّم الكيمياء يستثمر وقت الحصّة بفاعليّة.					
١١	أجد في الأنشطة التي يقدّمها معلّم الكيمياء قضايا تهتمّ بالمتفوّقين والموهوبين.					
١٢	أشعر بأنّ معلّم الكيمياء يتّسم بالعدالة في تقديراته للأداء التعليميّ والسلوكيّ لطلبته.					
١٣	أشعر بأنّ معلّم الكيمياء يقدّم المعلومات العلميّة بشكل متميّز.					
١٤	لا يحتاج ابني إلى إعادة شرح دروس مادة الكيمياء في المنزل.					
١٥	لا يحتاج ابني إلى دروس خصوصيّة في مادة الكيمياء.					
١٦	يشعر ابني بالرعاية الأبويّة من قِبل معلّم الكيمياء.					
١٧	ألمس أنّ معلّم الكيمياء يحترم الطلبة ويقدّرهم.					
١٨	يناقش معلّم الكيمياء ابني بمشكلات تواجهه في التعلّم، ويعمل على حلّها.					
١٩	لا يلزم معلّم الكيمياء ابني بشراء ملخّصات، تبعده عن الكتاب المدرسيّ.					
٢٠	لا يرهق معلّم الكيمياء ابني بطلبات يمكن الاستغناء عنها.					
٢١	يحفّز معلّم الكيمياء ابني؛ لبذل المزيد من الاجتهاد.					
٢٢	لا يستخدم معلّم الكيمياء مع ابني أسلوب الذمّ والسخرية.					
٢٣	أجد لدى معلّم الكيمياء معلومات وافية عن سلوك ابني داخل الفصل.					
٢٤	أشعر باهتمام معلّم الكيمياء بمعالجة السلوكيّات الخاطئة لدى ابني بحكمة.					
٢٥	يقدّر معلّم الكيمياء آراء الطلبة.					
٢٦	أشعر أنّ معلّم الكيمياء قدوة حسنة للطلبة.					
٢٧	يتجاوب معلّم الكيمياء مع أولياء أمور الطلبة أثناء زيارتهم للمدرسة.					

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
		كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
٢٨	يتفهَّم معلِّم الكيمياء أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.					
٢٩	يهتمُّ معلِّم الكيمياء بتنمية العلاقات الحسنة مع أولياء الأمور.					
٣٠	يحرص معلِّم الكيمياء على التواصل مع أولياء أمور الطلبة؛ للتباحث معهم حول أبنائهم.					
٣١	يستثمرمعلِّم الكيمياء الفعاليَّات التي تقيمها المدرسة؛ لإطلاع أولياء الأمور على كيفيَّة تعليم أبنائهم في الفصل.					
٣٢	يوضِّح معلِّم الكيمياء الكيفيَّة التي تُمكِّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم أبنائهم.					
٣٣	يُطلِع معلِّم الكيمياء أولياء الأمور على مستوى أداء الأبناء في الفصل بدقَّة.					
٣٤	يتحلَّى معلِّم الكيمياء باللطف في علاقاته مع أولياء الأمور.					
٣٥	يقدِّم معلِّم الكيمياء أثناء مجالس الآباء معلومات مفيدة ودقيقة عن طلبته.					
٣٦	يستخدم معلِّم الكيمياء وسائل اتِّصال متنوِّعة؛ لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلُّم أبنائهم باستمرار.					

ثالثًا: الاستبانة الخاصّة بمعلّمي الأحياء

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي وليّ أمر الطالب /.. وفّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عمليّة التربيّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين والمعلّمات.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتك على إبداء رأيك بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منك التكرّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكن على ثقة تامّة بأن هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتك في سرّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولا معلّم المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجات ابنك في أيّ مادة، ولا بعلاقتك بالمعلّمين أو المدرسة. وستكون إجاباتك وآراؤك محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لك سلفًا حسن تجاوبك وتعاونك.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلّم مادة الأحياء

١) اسم معلّم الأحياء: ٢) جنسيته :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) : ٤) اسم المدرسة التي يدرس بها ابنكم:

معلومات عامّة عن وليّ أمر الطالب:

١) اسمك (اختياريّ): ....

٢) قرابتك للطالبة : ☐ أب ☐ أمّ ☐ أخ ☐ أخت ☐ غير ذلك (حدّد)..........

٣) طبيعة عملك : ☐ تعليميّة. ☐ غير تعليميّة.

٤) مستواك التعليميّ : ☐ أقل من الثانويّة العامة ☐ ثانويّة عامّة ☐ جامعيّ ☐ غير ذلك (حدّد)..........

٥) تواصلك مع المدرسة: ☐ دائم ☐ قليل ☐ معدوم

٦) متابعتك لابنك في المترل: ☐ دائمة ☐ قليلة ☐ معدومة

الاستبانة

م	العبارة	يتحقق بدرجة كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا يحدث أبدًا
١	أشعر أنّ ابني يدرك بوضوح ما يُتوقّع منه تعلّمه في مادة الأحياء.					
٢	ينشغل ابني بالبحث في مصادر المعلومات بما يخصّ دروسه.					
٣	أشاهد ابني يقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بمادة الأحياء.					
٤	يحدّثني ابني عن واجبات منزليّة كلّفه بها معلّم الأحياء.					
٥	ألمس أنّ معلّم الأحياء يهتمّ بتصحيح أخطاء الطلبة في الواجبات المنزليّة.					
٦	يحدّثني ابني عن التزام معلّم الأحياء بالموضوعات المقرّرة.					
٧	يناقشني ابني أسئلة مثيرة للتفكير طرحها عليه معلّم الأحياء.					
٨	أشعر أنّ الأنشطة التي يقدّمها معلّم الأحياء تُسهم في تحسُّن تحصيل ابني.					
٩	يحدّثني ابني أنّ معلّم الأحياء يضبط الفصل بطريقة متميّزة أثناء الدرس.					
١٠	أشعر من خلال نتائج ابني أنّ معلّم الأحياء يستثمر وقت الحصّة بفاعليّة.					
١١	أجد في الأنشطة التي يقدّمها معلّم الأحياء قضايا تهتمّ بالمتفوّقين والموهوبين.					
١٢	أشعر بأنّ معلّم الأحياء يتّسم بالعدالة في تقديراته للأداء التعليميّ والسلوكيّ لطلبته.					
١٣	أشعر بأنّ معلّم الأحياء يقدّم المعلومات العلميّة بشكل متميّز.					
١٤	لا يحتاج ابني إلى إعادة شرح دروس مادة الأحياء في المنزل.					
١٥	لا يحتاج ابني إلى دروس خصوصيّة في مادة الأحياء.					
١٦	يشعر ابني بالرعاية الأبويّة من قِبل معلّم الأحياء.					
١٧	ألمس أنّ معلّم الأحياء يحترم الطلبة ويقدّرهم.					
١٨	يناقش معلّم الأحياء ابني بمشكلات تواجهه في التعلّم، ويعمل على حلّها.					
١٩	لا يلزم معلّم الأحياء ابني بشراء ملخّصات تبعده عن الكتاب المدرسيّ.					
٢٠	لا يرهق معلّم الأحياء ابني بطلبات يمكن الاستغناء عنها.					
٢١	يحفّز معلّم الأحياء ابني؛ لبذل المزيد من الاجتهاد.					
٢٢	لا يستخدم معلّم الأحياء مع ابني أسلوب الذمّ والسخرية.					
٢٣	أجد لدى معلّم الأحياء معلومات وافية عن سلوك ابني داخل الفصل.					
٢٤	أشعر باهتمام معلّم الأحياء بمعالجة السلوكيّات الخاطئة لدى ابني بحكمة.					
٢٥	يقدّر معلّم الأحياء آراء الطلبة.					
٢٦	أشعر أنّ معلّم الأحياء قدوة حسنة للطلبة.					
٢٧	يتجاوب معلّم الأحياء مع أولياء أمورالطلبة أثناء زيارتهم للمدرسة.					

م	العبارة	يتحقّق بدرجة كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا يحدث أبدًا
٢٨	يتفهَّم معلِّم الأحياء أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.					
٢٩	يهتمُّ معلِّم الأحياء بتنمية العلاقات الحسنة مع أولياء الأمور.					
٣٠	يحرص معلِّم الأحياء على التواصل مع أولياء أمور الطلبة؛ للتباحث معهم حول أبنائهم.					
٣١	يستثمر معلِّم الأحياء الفعاليّات التي تقيمها المدرسة؛ لإطلاع أولياء الأمورعلى كيفيَّة تعليم أبنائهم في الفصل.					
٣٢	يوضِّح معلِّم الأحياء الكيفيَّة التي تُمكِّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم أبنائهم.					
٣٣	يُطلِع معلِّم الأحياء أولياء الأمورعلى مستوى أداء الأبناء في الفصل بدقَّة.					
٣٤	يتحلَّى معلِّم الأحياء باللطف في علاقاته مع أولياء الأمور.					
٣٥	يقدِّم معلِّم الأحياء، أثناء مجالس الآباء، معلومات مفيدة ودقيقة عن طلبته.					
٣٦	يستخدم معلِّم الأحياء وسائل اتِّصال متنوِّعة؛ لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلُّم أبنائهم باستمرار.					

ملحق (٦) أداة الدراسة في صورتها النهائيَّة التي طُبقت على أولياء أمور الطالبات العيِّنــة

أوَّلاً: الاستبانة الخاصَّة بمعلِّمات الفيزياء

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي ولي أمر الطالبة /.. وفَّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّــة في المملكــة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمِّيَّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عمليَّة التربيَّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيِّ للمعلِّمين والمعلِّمات.

والباحث على ثقة تامَّة من قدرتكم على إبداء رأيكم بحرِّيَّة بكلِّ صدق ودقَّة ؛ لأنَّ ذلك سيؤدِّي إلى نجــاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنَّ الباحث يأمل منكم التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمَّ القيام بكلِّ موضوعيَّة، ودون تحيُّــز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكونوا على ثقة تامَّة بأنَّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاَّ لغرض البحث العلميِّ، وســتكون اســتجابتكم في سرِّيَّة تامَّة، ولن تطَّلع عليها المدرسة، ولا معلِّمة المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجات ابنــتكم في أيِّ مــادة، ولا بعلاقتها بالمعلِّمات أو المدرسة. وستكون إجاباتكم وآراؤكم محلَّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لكم سلفًا حسن تجاوبكم وتعاونكم.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلِّمة مادة الفيزياء

١) اسم معلِّمة الفيزياء :

٢) جنسيَّتها :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) :

٤) اسم المدرسة التي تدرس فيها ابنتك:

معلومات عامَّة عن وليِّ أمر الطالبة:

٥) اسمك (اختياري): ....

٦) قرابتك للطالبة : ☐ أب ☐ أمّ ☐ أخ ☐ أخت ☐ غير ذلك (حدِّد)...........

٧) طبيعة عملك : ☐ تعليمية. ☐ غير تعليمية.

٨) مستواك التعليميّ : ☐ أقلّ من الثانويَّة العامة ☐ ثانويّة عامَّة ☐ جامعيّ ☐ غير ذلك (حدِّد)...........

٩) تواصلك مع المدرسة: ☐ دائم ☐ قليل ☐ معدوم

الاستبانة

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
		كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
١	أشعر أنّ ابنتي تدرك بوضوح ما يُتوقّع منها تعلّمه في مادة الفيزياء.					
٢	تنشغل ابنتي بالبحث في مصادر المعلومات بما يخصُّ دروسها.					
٣	أشاهد ابنتي تقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بمادة الفيزياء.					
٤	تحدثني ابنتي عن واجبات منزليَّة كلّفتها بها معلّمة الفيزياء.					
٥	ألمس أنّ معلّمة الفيزياء تهتمُّ بتصحيح أخطاء الطالبات في الواجبات المنزليَّة.					
٦	تحدّثني ابنتي عن التزام معلّمة الفيزياء بالموضوعات المقرَّرة.					
٧	تناقشني ابنتي أسئلة مثيرة للتفكير طرحتها عليها معلّمة الفيزياء.					
٨	أشعر أنّ الأنشطة التي تقدّمها معلّمة الفيزياء تُسهم في تحسُّن تحصيل ابنتي.					
٩	تحدّثني ابنتي أنّ معلّمة الفيزياء تضبط الفصل بطريقة متميِّزة أثناء الدرس.					
١٠	أشعر من خلال نتائج ابنتي أنّ معلّمة الفيزياء تستثمر وقت الحصَّة بفاعليَّة.					
١١	أجد في الأنشطة التي تقدّمها معلّمة الفيزياء قضايا تهتمُّ بالمتفوّقات والموهوبات.					
١٢	أشعر بأنّ معلّمة الفيزياء تتّسم بالعدالة في تقديراتها للأداء التعليميّ والسلوكيّ لطالباتها.					
١٣	أشعر بأنّ معلّمة الفيزياء تقدّم المعلومات العلميَّة بشكل متميِّز.					
١٤	لا تحتاج ابنتي إلى إعادة شرح دروس مادة الفيزياء في المنزل.					
١٥	لا تحتاج ابنتي إلى دروس خصوصيَّة في مادة الفيزياء.					
١٦	تشعر ابنتي برعاية الأمومة من قِبل معلّمة الفيزياء.					
١٧	ألمس أنّ معلّمة الفيزياء تحترم الطالبات وتقدّرهن.					
١٨	تناقش معلّمة الفيزياء ابنتي بمشكلات تواجهها في التعلّم، وتعمل على حلّها.					
١٩	لا تُلزم معلّمة الفيزياء ابنتي بشراء ملخّصات، تبعدها عن الكتاب المدرسيّ.					
٢٠	لا ترهق معلّمة الفيزياء ابنتي بطلبات يمكن الاستغناء عنها.					
٢١	تحفّز معلّمة الفيزياء ابنتي؛ لبذل المزيد من الاجتهاد.					
٢٢	لا تستخدم معلّمة الفيزياء مع ابنتي أسلوب الذمِّ والسخرية.					
٢٣	نجد لدى معلّمة الفيزياء معلومات وافية عن سلوك ابنتنا داخل الفصل.					
٢٤	أشعر باهتمام معلّمة الفيزياء بمعالجة السلوكيَّات الخاطئة لدى ابنتي بحكمة.					
٢٥	أشعر أنّ معلّمة الفيزياء تقدّر آراء الطالبات.					
٢٦	أشعر أنّ معلّمة الفيزياء قدوة حسنة للطالبات.					
٢٧	تتجاوب معلّمة الفيزياء مع أمّهات الطالبات أثناء زيارتهن للمدرسة.					

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
		كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
٢٨	تتفهَّم معلِّمة الفيزياء أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.					
٢٩	تهتمُّ معلِّمة الفيزياء بتنمية العلاقات الحسنة مع الأمَّهات.					
٣٠	تحرص معلِّمة الفيزياء على التواصل مع أمَّهات الطالبات؛ للتباحث معهن حول بناتهن.					
٣١	تستثمر معلِّمة الفيزياء الفعاليَّات التي تقيمها المدرسة، لإطلاع الأمَّهات على كيفيَّة تعليم بناتهن في الفصل.					
٣٢	توضِّح معلِّمة الفيزياء الكيفيَّة التي تمكِّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم بناتهم.					
٣٣	تُطلِع معلِّمة الفيزياء الأمَّهات على مستوى أداء الطالبات في الفصل بدقَّة.					
٣٤	تتحلَّى معلِّمة الفيزياء باللطف في علاقاتها مع الأمَّهات.					
٣٥	تقدِّم معلِّمة الفيزياء أثناء مجالس الأمَّهات معلومات مفيدة ودقيقة عن طالباتها.					
٣٦	تستخدم معلِّمة الفيزياء وسائل اتِّصال متنوِّعة؛ لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلُّم بناتهم باستمرار.					

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي وليّ أمر الطالبة /.. وفّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عمليّة التربيّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين والمعلّمات.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتكم على إبداء رأيكم بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة ؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منكم التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكونوا على ثقة تامّة بأنّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ ، وستكون استجابتكم في سرّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولا معلّمة المادة ، ولن يكون لها علاقة بدرجات ابنتكم في أيّ مادة، ولا بعلاقتها بالمعلّمات أو المدرسة. وستكون إجاباتكم وآراؤكم محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لكم سلفًا حسن تجاوبكم وتعاونكم.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلّمة مادة الكيمياء

١) اسم معلّمة الكيمياء:

٢) جنسيتها :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) :

٤) اسم المدرسة التي تدرس فيها ابنتك:

معلومات عامّة عن وليّ أمر الطالبة:

٥) اسمك (اختياريّ): ....

٦) قرابتك للطالبة : ☐ أب ☐ أمّ ☐ أخ ☐ أخت ☐ غير ذلك (حدِّد)...........

٧) طبيعة عملك : ☐ تعليميّة. ☐ غير تعليميّة.

٨) مستواك التعليميّ : ☐ أقلّ من الثانويّة العامّة ☐ ثانويّة عامّة ☐ جامعيّ ☐ غير ذلك (حدِّد)...........

٩) تواصلك مع المدرسة: ☐ دائم ☐ قليل ☐ معدوم

الاستبانة

م	العبارة	يتحقّق بدرجة كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا يحدث أبدًا
١	أشعر أنّ ابنتي تدرك بوضوح ما يُتوقّع منها تعلّمه في مادة الكيمياء.					
٢	تنشغل ابنتي بالبحث في مصادر المعلومات بما يخصُّ دروسها.					
٣	أشاهد ابنتي تقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بمادة الكيمياء.					
٤	تحدّثني ابنتي عن واجبات منزليّة كلّفتها بها معلّمة الكيمياء.					
٥	ألمس أنّ معلّمة الكيمياء تهتمُّ بتصحيح أخطاء الطالبات في الواجبات المنزليّة.					
٦	تحدّثني ابنتي عن التزام معلّمة الكيمياء بالموضوعات المقرّرة.					
٧	تناقشني ابنتي أسئلة مثيرة للتفكير طرحتها عليها معلّمة الكيمياء.					
٨	أشعر أنّ الأنشطة التي تقدّمها معلّمة الكيمياء تسهم في تحسُّن تحصيل ابنتي.					
٩	تحدّثني ابنتي أنّ معلّمة الكيمياء تضبط الفصل بطريقة متميّزة أثناء الدرس.					
١٠	أشعر من خلال نتائج ابنتي أنّ معلّمة الكيمياء تستثمر وقت الحصّة بفاعليّة.					
١١	أجد في الأنشطة التي تقدّمها معلّمة الكيمياء قضايا تهتمُّ بالمتفوّقات والموهوبات.					
١٢	أشعر بأنّ معلّمة الكيمياء تتّسم بالعدالة في تقديراتها للأداء التعليميّ والسلوكيّ لطالباتها.					
١٣	أشعر بأنّ معلّمة الكيمياء تقدّم المعلومات العلميّة بشكل متميّز.					
١٤	لا تحتاج ابنتي إلى إعادة شرح دروس مادة الكيمياء في المنزل.					
١٥	لا تحتاج ابنتي إلى دروس خصوصيّة في مادة الكيمياء.					
١٦	تشعر ابنتي برعاية الأمومة من قِبل معلّمة الكيمياء.					
١٧	ألمس أنّ معلّمة الكيمياء تحترم الطالبات وتقدّرهن.					
١٨	تناقش معلّمة الكيمياء ابنتي بمشكلات تواجهها في التعلّم، وتعمل على حلّها.					
١٩	لا تُلزم معلّمة الكيمياء ابنتي بشراء ملخّصات، تبعدها عن الكتاب المدرسيّ.					
٢٠	لا ترهق معلّمة الكيمياء ابنتي بطلبات يمكن الاستغناء عنها.					
٢١	تحفز معلّمة الكيمياء ابنتي؛ لبذل المزيد من الاجتهاد.					
٢٢	لا تستخدم معلّمة الكيمياء مع ابنتي أسلوب الذمّ والسخرية.					
٢٣	نجد لدى معلّمة الكيمياء معلومات وافية عن سلوك ابنتنا داخل الفصل.					
٢٤	أشعر باهتمام معلّمة الكيمياء بمعالجة السلوكيّات الخاطئة لدى ابنتي بحكمة.					
٢٥	أشعر أنّ معلّمة الكيمياء تقدّر آراء الطالبات.					
٢٦	أشعر أنّ معلّمة الكيمياء قدوة حسنة للطالبات.					
٢٧	تتجاوب معلّمة الكيمياء مع أمّهات الطالبات أثناء زيارتهن للمدرسة.					

م	العبارة	يتحقّق بدرجة كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا يحدث أبدًا
٢٨	تتفهّم معلّمة الكيمياء أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.					
٢٩	تهتمّ معلّمة الكيمياء بتنمية العلاقات الحسنة مع الأمّهات.					
٣٠	تحرص معلّمة الكيمياء على التواصل مع أمّهات الطالبات؛ للتباحث معهن حول بناتهن.					
٣١	تستثمر معلّمة الكيمياء الفعاليّات التي تقيمها المدرسة؛ لإطلاع الأمّهات على كيفيّة تعليم بناتهن في الفصل.					
٣٢	توضّح معلّمة الكيمياء الكيفيّة التي تمكّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم بناتهم.					
٣٣	تُطلِع معلّمة الكيمياء الأمّهات على مستوى أداء الطالبات في الفصل بدقّة.					
٣٤	تتحلّى معلّمة الكيمياء باللطف في علاقاتها مع الأمّهات.					
٣٥	تقدّم معلّمة الكيمياء، أثناء مجالس الأمّهات، معلومات مفيدة ودقيقة عن طالباتها.					
٣٦	تستخدم معلّمة الكيمياء وسائل اتّصال متنوّعة؛ لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلّم بناتهم باستمرار.					

الرقم التسلسلي : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي وليّ أمر الطالبة /.. وفّقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسيّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة في المملكة العربيّة السعوديّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم))؛ وذلك إيمانًا منه بأهمّيّة دور الطلبة وأولياء أمورهم في عمليّة التربيّة والتعليم، وضرورة مشاركتهم في إبداء الرأي حول الأداء التدريسيّ للمعلّمين والمعلّمات.

والباحث على ثقة تامّة من قدرتكم على إبداء رأيكم بحرّيّة بكلّ صدق ودقّة؛ لأنّ ذلك سيؤدّي إلى نجاح الدراسة، وسيجعلها تعطي نتائج سليمة ودقيقة ومفيدة.

لذلك فإنّ الباحث يأمل منكم التكرُّم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية، ثمّ القيام بكلّ موضوعيّة، ودون تحيُّز بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار الأنسب أمام كلّ عبارة من عبارات الاستبانة.

وكونوا على ثقة تامّة بأنّ هذه الأوراق لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلميّ، وستكون استجابتكم في سرّيّة تامّة، ولن تطّلع عليها المدرسة، ولا معلّمة المادة، ولن يكون لها علاقة بدرجات ابنتكم في أيّ مادة، ولا بعلاقتها بالمعلّمات أو المدرسة. وستكون إجاباتكم وآراؤكم محلّ التقدير والاهتمام.

شاكرًا لكم سلفًا حسن تجاوبكم وتعاونكم.

الباحث

ناصر بن صالح القرنيّ

تقويم أداء معلِّمة مادة الأحياء

١) اسم معلّمة الأحياء :　　　　٢) جنسيتها :

٣) إدارة التعليم بمنطقة (بمحافظة) :　　　　٤) اسم المدرسة التي تدرس فيها ابنتك:

٥) اسمك (اختياريّ): ....

٦) قرابتك للطالبة : ☐ أب　☐ أمّ　☐ أخ　☐ أخت　☐ غير ذلك (حدّد)..........

٧) طبيعة عملك : ☐ تعليميّة.　☐ غير تعليميّة.

٨) مستواك التعليميّ : ☐ أقلّ من الثانويّة العامّة　☐ ثانويّة عامّة　☐ جامعيّ　☐ غير ذلك (حدّد)..........

٩) تواصلك مع المدرسة: ☐ دائم　☐ قليل　☐ معدوم

١٠) متابعتك لابنتك في المترل: ☐ دائمة　☐ قليلة　☐ معدومة

الاستبانة

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
		كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
١	أشعر أنّ ابنتي تدرك بوضوح ما يُتوقّع منها تعلّمه في مادة الأحياء.					
٢	تنشغل ابنتي بالبحث في مصادر المعلومات بما يخصُّ دروسها.					
٣	أشاهد ابنتي تقوم بإعداد أبحاث في موضوعات متعلّقة بمادة الأحياء.					
٤	تحدّثني ابنتي عن واجبات منزليّة كلّفتها بها معلّمة الأحياء.					
٥	ألمس أنّ معلّمة الأحياء تهتمُّ بتصحيح أخطاء الطالبات في الواجبات المنزليّة.					
٦	تحدّثني ابنتي عن التزام معلّمة الأحياء بالموضوعات المقرَّرة.					
٧	تناقشني ابنتي أسئلة مثيرة للتفكير؛ طرحتها عليها معلّمة الأحياء.					
٨	أشعر أنّ الأنشطة التي تقدّمها معلّمة الأحياء تُسهم في تحسُّن تحصيل ابنتي.					
٩	تحدّثني ابنتي أنّ معلّمة الأحياء تضبط الفصل بطريقة متميّزة أثناء الدرس.					
١٠	أشعر من خلال نتائج ابنتي أنّ معلّمة الأحياء تستثمر وقت الحصّة بفاعليّة.					
١١	أجد في الأنشطة التي تقدّمها معلّمة الأحياء قضايا تهتمُّ بالمتفوّقات والموهوبات.					
١٢	أشعر بأنّ معلّمة الأحياء تتّسم بالعدالة في تقديراتها للأداء التعليميّ والسلوكيّ لطالباتها.					
١٣	أشعر بأنّ معلّمة الأحياء تقدّم المعلومات العلميّة بشكل متميّز.					
١٤	لا تحتاج ابنتي إلى إعادة شرح دروس مادة الأحياء في المنزل.					
١٥	لا تحتاج ابنتي إلى دروس خصوصيّة في مادة الأحياء.					
١٦	تشعر ابنتي برعاية الأمومة من قبل معلّمة الأحياء.					
١٧	ألمس أنّ معلّمة الأحياء تحترم الطالبات وتقدّرهن.					
١٨	تناقش معلّمة الأحياء ابنتي بمشكلات تواجهها في التعلّم، وتعمل على حلّها.					
١٩	لا تُلزم معلّمة الأحياء ابنتي بشراء ملخّصات، تبعدها عن الكتاب المدرسيّ.					
٢٠	لا ترهق معلّمة الأحياء ابنتي بطلبات يمكن الاستغناء عنها.					
٢١	تحفّز معلّمة الأحياء ابنتي؛ لبذل المزيد من الاجتهاد.					
٢٢	لا تستخدم معلّمة الأحياء مع ابنتي أسلوب الذمّ والسخرية.					
٢٣	نجد لدى معلّمة الأحياء معلومات وافية عن سلوك ابنتنا داخل الفصل.					
٢٤	أشعر باهتمام معلّمة الأحياء بمعالجة السلوكيّات الخاطئة لدى ابنتي بحكمة.					
٢٥	أشعر أنّ معلّمة الأحياء تقدّر آراء الطالبات.					
٢٦	أشعر أنّ معلّمة الأحياء قدوة حسنة للطالبات.					
٢٧	تتجاوب معلّمة الأحياء مع أمّهات الطالبات أثناء زيارتهن للمدرسة.					

م	العبارة	يتحقق بدرجة				لا يحدث أبدًا
		كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	
٢٨	تتفهَّم معلِّمة الأحياء أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.					
٢٩	تهتمُّ معلِّمة الأحياء بتنمية العلاقات الحسنة مع الأمَّهات.					
٣٠	تحرص معلِّمة الأحياء على التواصل مع أمَّهات الطالبات؛ للتباحث معهن حول بناتهن.					
٣١	تستثمر معلِّمة الأحياء الفعاليَّات التي تقيمها المدرسة؛ لإطلاع الأمَّهات على كيفيَّة تعليم بناتهن في الفصل.					
٣٢	توضِّح معلِّمة الأحياء الكيفيَّة التي تمكِّن أولياء الأمور من المشاركة في تعليم بناتهم.					
٣٣	تُطلِع معلِّمة الأحياء الأمَّهات على مستوى أداء الطالبات في الفصل بدقَّة.					
٣٤	تتحلَّى معلِّمة الأحياء باللطف في علاقاتها مع الأمَّهات.					
٣٥	تقدِّم معلِّمة الأحياء، أثناء مجالس الأمَّهات، معلومات مفيدة ودقيقة عن طالباتها.					
٣٦	تستخدم معلِّمة الأحياء وسائل اتِّصال متنوِّعة؛ لتقديم التقارير لأولياء الأمور عن تقدُّم تعلُّم بناتهم باستمرار.					

ملحق (٧)

قوائم أسماء المحكمين

أولا: المحكمون ذوو المؤهلات العليا في تخصص: القياس والتقويم (أو علم النفس):

م	الاسم	المؤهل	جهة العمل
١	د.عبدالخالق خلف	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
٢	د.علي الحكمي	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
٣	د. محمد سعد	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
٤	د.عبدالله الصمادي	دكتوراه	جامعة مؤتة
٥	د.موسى النبهان	دكتوراه	جامعة مؤتة
٦	د.أحمد ماهر	دكتوراه	جامعة الملك سعود
٧	د. خديجة خوجة	دكتوراه	جامعة الملك عبد العزيز

ثانيا: المحكمون ذوو المؤهلات العليا في تخصص: الإدارة التربوية:

م	الاسم	المؤهل	جهة العمل
٨	د.علي سعد القرني	دكتوراه	جامعة الملك سعود
٩	د.أحمد آل مفرح	دكتوراه	مجلس الشورى ، مدير عام الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم سابقا
١٠	د.صالح بني خلف	دكتوراه	جامعة عمان العربية
١١	د.حسن الطعاني	دكتوراه	جامعة مؤتة
١٢	د. محمد العاصم	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
١٣	د.عبد العزيز عبدالرحمن التويجري	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
١٤	د.حمد الراشد	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
١٥	محمد محمد أحمد الحربي	ماجستير	وزارة التربية والتعليم

ثالثا: المحكمون ذوو المؤهلات العليا في تخصص: المناهج وطرق تدريس العلوم:

م	الاسم	المؤهل	جهة العمل
١٦	أ.د.راشد الكثيري	دكتوراه	جامعة الملك سعود
١٧	د.محمود بني خلف	دكتوراه	جامعة مؤتة
١٨	د. صفنياز علي غنيم	دكتوراه	رئيسة قسم البحوث التربوية والدراسات بتعليم البنات بجدة
١٩	د.عبدالله الجراح	دكتوراه	جامعة مؤتة
٢٠	د.عمر الشيخ	دكتوراه	الجامعة الأردنية
٢١	د.إبراهيم الرواشدة	دكتوراه	جامعة اليرموك
٢٢	د. محمد الصباريني	دكتوراه	جامعة اليرموك
٢٣	د.زيد البشايري	دكتوراه	جامعة مؤتة
٢٤	أ.د.عايش زيتون	دكتوراه	جامعة عمان العربية
٢٥	د.مهند خازر (تربية إسلامية)	دكتوراه	جامعة مؤتة

م	الاسم	المؤهل	جهة العمل
٢٦	د.نصر مقابلة (لغة عربية)	دكتوراه	جامعة مؤتة
٢٧	أحمد علي الضلعان	ماجيستير	مشرف تربوي بالوزارة
٢٨	علي محمد شريف	ماجستير	إدارة تعليم جازان
٢٩	بدر حسين فقي	ماجستير	مشرف تربوي
٣٠	جواهر محمد مهدي	ماجستير	التطوير التربوي بتعليم جدة
٣١	سعيد فازع القرني (تكنولوجيا تعليم)	ماجستير	مشرف تدريب تربوي بالوزارة
٣٢	ثامر حمد العيسى (رياضيات)	ماجستير	مشرف تربوي بالوزارة

رابعا: المحكمون ذوو المؤهلات العليا في تخصصات غير تخصصات التربية:

م	الاسم	المؤهل	جهة العمل
٣٣	د.عبدالعزيز الحارثي	دكتوراه في الفيزياء	مجلس الشورى ، وكيل وزارة التربية والتعليم لشؤون تعليم البنات سابقا
٣٤	د.عبدالله المسعودي	دكتوراه في الرياضيات	وكيل وزارة التربية والتعليم لشؤون المعلمين
٣٥	د. وفاء الحسن البركاتي	دكتوراه رياضيات	جامعة الملك عبدالعزيز
٣٦	د. خديجة عمر	دكتوراه في الكيمياء	جامعة الملك عبدالعزيز
٣٧	د. نجاح قبلان القبلان	دكتوراه في المكتبات والمعلومات	كلية الآداب /كليات البنات
٣٨	د.نورة محمد البشري	دكتوراه في اللغة العربية	كلية الآداب /كليات البنات
٣٩	د. ... عبدالله يمني	دكتوراه في فسيولوجيا السلوك	مشرفة قسم
٤٠	د.عبدالله محمد القرني	دكتوراه في اللغة العربية	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٤١	د. هدى العقيل	دكتوراه اقتصاد منزلي	جامعة الملك سعود
٤٢	غير مذكور	دكتوراه في الإدارة العامة تطوير تنظيمي	جامعة الملك عبدالعزيز
٤٣	نادية عمر ثابت	ماجستير في العلوم	باحثة
٤٤	نجوى عبد الرحيم محمد	ماجستير في العلوم	مشرفة تربوية
٤٥	عبد العزيز أحمد الشهاب	ماجستير في المكتبات	مشرف تربوي بالوزارة

خامسا: المحكمون من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات والمعلمين والمعلمات المتخصصين في العلوم:

م	الاسم	المؤهل	جهة العمل
٤٦	لطيفة الدوسري	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٤٧	محمد عبدالله الجهني	بكالوريوس	مشرف تربوي
٤٨	عبدالله صالح العتري	بكالوريوس	مشرف تربوي
٤٩	سامية القميشي	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٥٠	محمد صالح الريمي	بكالوريوس	مشرف تربوي بالوزارة
٥١	سامية عبدالله الحفير	بكالوريوس	معلمة
٥٢	وفاء أحمد الحارثي	بكالوريوس	معلمة

م	الاسم	المؤهل	جهة العمل
٥٣	أمل حسين المزيد	بكالوريوس	معلمة
٥٤	حصة الضويان	بكالوريوس	معلمة
٥٥	وحيدة الكتبي	ماجستير	معلمة
٥٦	منيرة القحطاني	بكالوريوس	معلمة
٥٧	فاتن وضاضي	بكالوريوس	مشرفة تقنية معلومات
٥٨	غير مذكور	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٥٩	فاطمة محمد القرني	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٦٠	فاتن محمد الأشعري	بكالوريوس	معلمة
٦١	نجاة القرشي	بكالوريوس	معلمة
٦٢	أسماء إبراهيم	بكالوريوس	كلية التربية
٦٣	فايزة بكر	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٦٤	روعه عبدالمحسن الرشيد	بكالوريوس	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي
٦٥	غير مذكور	بكالوريوس	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي
٦٦	غير مذكور	بكالوريوس	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي
٦٧	غير مذكور	بكالوريوس	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي

سادسا: المحكمون من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات والمعلمين والمعلمات المتخصصين في غير مواد العلوم:

م	الاسم	المؤهل	جهة العمل
٦٨	خالد عبدالله الدخيل	بكالوريوس	مشرف تربوي بالوزارة
٦٩	عبدالله جبري	بكالوريوس	مشرف تربوي
٧٠	محمد قبع بحيص أحمد	بكالوريوس	مشرف تربوي
٧١	فيصل علي نجمي	بكالوريوس	مشرف تربوي
٧٢	غير مذكور	بكالوريوس+ دبلوم عال في التربية	مشرف تربوي
٧٣	غير مذكور	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٧٤	أمل	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٧٥	غير مذكور	بكالوريوس	معلمة
٧٦	مشاعل القحطاني	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٧٧	نورة عثمان الفرع	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٧٨	لطيفة المفرح	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٧٩	غير مذكور	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٨٠	سها العجاجي	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٨١	محمد علي الحربي	بكالوريوس	مشرف تربوي
٨٢	عنود الحميدي العتري	بكالوريوس	مشرفة تربوية

م	الاسم	المؤهَّل	جهة العمل
٨٣	نورة صالح الذويخ	بكالوريوس علوم	معلِّمة
٨٤	عويّد عبدالله الزغيبي	بكالوريوس تربوي	معلِّمة
٨٥	بدرية سعد الفضيلة	بكالوريوس	مشرفة تربويَّة
٨٦	عبير إبراهيم السليمان	بكالوريوس	معلِّمة
٨٧	فالح الخطيب	بكالوريوس	مشرف تربويّ بالوزارة
٨٨	غير مذكور	بكالوريوس	مشرفة تربوية
٨٩	محمَّد إبراهيم المهنا	بكالوريوس	مشرف تربويّ بالوزارة
٩٠	محمَّد عبد الرحمن التويجري	بكالوريوس	مشرف تربويّ بالوزارة
٩١	أحمد سعد آل نوح	–	–
٩٢	غير مذكور	بكالوريوس	معلمة
٩٣	غير مذكور	بكالوريوس	معلمة
٩٤	نعيمة مساعد المغربي	دبلوم كلية متوسطة	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي
٩٥	إيمان عبد الفتاح	دبلوم	معلمة
٩٦	عزة عبد الله الأسمري	بكالوريوس	معلمة
٩٧	سمية ناصر العتري	بكالوريوس	معلمة
٩٨	نورة أحمد باصفي	دبلوم	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي
٩٩	حُسن سعدون العصلاني	بكالوريوس	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي
١٠٠	جواهر سويعد	دبلوم	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي
١٠١	بديعة باعيس	بكالوريوس	مشرفة تربوية
١٠٢	مريم أبو الخير الخياط	بكالوريوس	مشرفة تربوية
١٠٣	فتحية الشيبي	بكالوريوس	مشرفة تربوية
١٠٤	مرزوقة محمد السناني	دبلوم	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي
١٠٥	نوال الحازمي	بكالوريوس	مشرفة تربوية بالتطوير التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المشرف التربويّ ....

أختي المشرفة التربويّة ....

أخي المعلّم ....

أختي المعلّمة ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تعلمون أهمّيّة تدريس مواد العلوم: (فيزياء ، كيمياء ، أحياء) في حياة طلبة المرحلة الثانويّة؛ ممّا يستلزم مستوى عالٍ من الأداء من قِبل معلّمي هذه المواد، وحيث إن الدراسة التي أُعدت بعنوان: "تقويم الأداءِ التدريسيِّ لمعلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم" تحتاج لتحديد المعيار المقبول لأداء معلّمي العلوم في المرحلة الثانويّة، الذي يمكن موازنة متوسط تقديرات الطلبة وأولياء أمورهم به ، ولما لرأيكم من أهمّيّة ؛ لذا آمل منكم ، لمصلحة الدراسة ، التكرُّم باختيار معيار الأداء المقبول من بين النسب الآتية، وذلك بوضع إشارة (✓) في المربع الذي يسبق النسبة المناسبة من وجهة نظركم. شاكرًا لكم لطفكم وتعاونكم.

إنّ معيار الأداء المقبول لمعلّمي العلوم من وجهة نظري هو :

☐ ٦٠ % ☐ ٦٥ % ☐ ٧٠ % ☐ ٧٥ % ☐٨٠ %

أخوكم

الباحث / ناصر بن صالح القرني

أوّلاً: التحقُّق من ثبات استبانة الطلبة

Reliability

****** Method 1 (space saver) will be used for this analysis ******

_

R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases =   3880.0   N of Items = 62

Alpha =   .9657

ثانيًا: التحقُّق من ثبات استبانة أولياء الأمور

Reliability

****** Method 1 (space saver) will be used for this analysis ******

_

R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases =   3880.0   N of Items = 36

Alpha =   .9420

قائمة بأسماء رؤساء فرق تطبيق الدراسة في المناطق التعليمية

م	أسماء رؤساء الفرق	طبيعة العمل
(١)	الباحث نفسه	مشرف تربويّ عامّ للعلوم بوزارة التربيَّة والتعليم
(٢)	د. منيرة عبدالله الفريجي	عضو هيئة تدريس بكلِّيَّة الآداب للبنات بالرياض
(٣)	د. عمر أبو هاشم	مدير الإشراف التربويّ بتعليم تبوك (بنين)
(٤)	أ. عفاف علي الحمود	مشرفة تربويَّة للعلوم (سابقًا) ، مديرة التقويم الشامل حاليًّا بتعليم تبوك (بنات)
(٥)	أ. عليّ عوضة	مساعد مدير الإشراف التربويّ بتعليم عسير (بنات)
(٦)	أ. أحلام حبتر	مديرة قسم البحوث التربويَّة والدراسات بتعليم عسير (بنين)
(٧)	أ. عبدالعزيز السلامة	رئيس قسم العلوم بتعليم الشرقيَّة (بنين)
(٨)	د. ملكة الطيّار	مديرة قسم البحوث التربويَّة والدراسات بتعليم الشرقيَّة (بنات)
	أ. غادة السمَّان (مساعدة)	مشرفة البحوث والدراسات بتعليم الشرقيَّة (بنات)
(٩)	أ. سعد القرنيّ	مدير مركز الإشراف التربويّ بشرق جدة (بنين)
(١٠)	د. صفيناز غنيم	مديرة قسم البحوث التربويَّة والدراسات بتعليم جدة (بنات)

مفكرة توضيحيَّة لتطبيق دراسة

"تقويم الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور"

نظرًا لأهمِّيَّة هذه الدراسة، فهي تحتاج إلى تفهُّم طبيعة الدراسة، وتخيُّل الآليَّة الأفضل لتطبيق أداها، ودقَّة في التطبيق، وهذا يستلزم إعداد خطَّة تفصيليَّة للتطبيق، تكفل عدم حدوث أيِّ خلل أثناءه ، يؤدِّي إلى التأثير السلبيِّ في نتائج الدراسة، ويمكن الاستئناس بالنقاط الآتية في وضع الخطَّة:

١) تحديد عيِّنة الدراسة من الطلبة في كلِّ مدرسة، بحيث يتمُّ اختيارهم بطريقة عشوائيَّة، وفقًا للأعداد المرفقة بهذه المفكرة، ورفع قوائم بأسماء الطلبة الذين سوف تُطبَّق عليهم الدراسة، كلٌّ فصل على حدة. (ورقيًّا ، وعلى أقراص مرنة) وفق النموذج المرفق.

٢) الاجتماع بمدير المدرسة؛ لكسب اهتمامه، وحماسه للدراسة، وتوضيح أهمِّيَّتها وأهدافها له، ويُبيَّن له الفائدة التي سيجنيها من هذه الدراسة، بصفته مديرًا لها ومشرفًا مقوِّمًا فيها. ويُذكَّر بأهمِّيَّة تعاونه فيما يتعلَّق بالتطبيق.

٣) تكوين فريق عمل في كلِّ مدرسة يتمُّ فيها التطبيق، ويوضِّح لهم أهمِّيَّة الدراسة، وأهدافها، وضرورة العمل بدقَّة أثناء التنفيذ.

٤) تقسيم التطبيق في المدرسة الواحدة ثلاث مراحل، تنفَّذ كلُّها في اليوم نفسه، ويُفضَّل أن تشمل إحدى المراحل طلبة الصفِّ الأوَّل الثانويّ، والثانية: تشمل طلبة الصفِّ الثاني الثانويّ طبيعي، والثالثة: تشمل طلبة الصفِّ الثالث الثانويّ طبيعي، وأن يُجمع الطلبة في كلِّ مرحلة في مكان واحد مناسب (مثل المسرح أو المسجد) .

٥) ينبغي أن يكون معلِّمو العلوم بعيدين عن الطلبة أثناء التطبيق، وأن يُراعى أثناء التطبيق عدم الإخلال بهدوء المدرسة.

٦) يُطمأن الطلبة أنّ ما سيكتبونه سيكون محلّ السرّيّة، وأنّه سيُسلم للباحث مباشرة، دون أن يطّلع عليه معلّمو العلوم، أو غيرهم من معلّمي المدرسة.

٧) يوضّح للطلبة أثناء التطبيق كيفيّة الإجابة على الاستبانة، وينبّه عليهم عدم ترك أيّ سؤال دون إجابة بـدءًا بالبيانات العامّة التي في الصفحة الأولى للاستبانة. ويُشعرون بأهمّيّة هذه الدراسة لهـم، ولبقيّـة زملائهـم الآخرين في جميع الصفوف والمدارس في المملكة. ويُذكّرون بأهمّيّة الأمانة والعدل والموضوعيّة والانفراديّة في الاستجابة، وأنّ الغرض من هذه الدراسة هو التحسين والتطوير وليس تجريح المعلّمين، والنيل منهم.

٨) يُراعى أثناء توزيع الاستبانات التأكُّد من أنّ كلّ طالب استلم استبانته الخاصّة به حسب الرقم التسلسـليّ، ويتمُّ التأكُّد من أنّ الجميع سلّموها قبل انصرافهم من مكان التطبيق، ويُبلغ الطلبة بضرورة الاهتمام بتسليم وليّ الأمر الاستبانة الخاصّة به، وإعادتها لمدير المدرسة بعد استكمالها.

٩) جمع استبانات الطلبة في الحال بعد انتهاء التطبيق، وإرسالها مع استبانات أولياء الأمور بعد اكتمالها للباحث حسب الأسلوب المتّفق عليه هاتفيًّا.

١٠) في حالة تغيُّب طالب أثناء التطبيق، يحلُّ أحد زملائه الذين لم يُشاركوا مكانه، ويُكتب اسمه مكـان اسـم الطالب المتغيِّب في قائمة الأسماء المرفقة مع الاستبانات.

١١) بعد استخراج نتائج الفصل الدراسيّ الأوّل، تُرسل درجات طلبة عيّنة الدراسة التي حصلوا عليها في مـواد العلوم للباحث.

توزيع عيّنة الدراسة من الطلبة وفق المناطق والمدارس والصفوف والمواد

أوّلًا : المنطقة الوسطى (الإدارة العامّة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض ، بنين)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢١
		كيمياء	٢٠
		أحياء	٢٠
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٠
		كيمباء	٢٠
		أحياء	٢٠
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٠
		كيمياء	٢٠
		أحياء	٢٠
٢	الأوّل ثانويّ	فيزباء	٢١
		كيمياء	٢٠
		أحياء	٢٠
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٠
		كيمياء	٢٠
		أحياء	٢٠
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٠
		كيمياء	٢٠
		أحياء	٢٠
٣	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢١
		كيمياء	٢٠
		أحياء	٢٠
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٠
		كيمياء	٢٠
		أحياء	٢٠
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٠
		كيمياء	٢٠
		أحياء	٢٠
المجموع			٥٤٣ طالبًا

ثانيًا : المنطقة الوسطى (الإدارة العامَّة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض ، بنات)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٧
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
٢	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٧
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
٣	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٧
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
المجموع			٤٥٣ طالبةً

ثالثًا : المنطقة الشمالية (الإدارة العامَّة للتربيَّة والتعليم بمنطقة تبوك ، بنين)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢٢
		كيمياء	٢١
		أحياء	٢١
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٢
		كيمياء	٢١
		أحياء	٢١
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢١
		كيمياء	٢١
		أحياء	٢١
المجموع			١٩١ طالبًا

رابعًا : المنطقة الشمالية (الادارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك ، بنات)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٦
		أحياء	١٦
المجموع			١٤٩ طالبةً

خامسًا : المنطقة الجنوبية (الإدارة العامّة للتربية والتعليم بمنطقة عسير ، بنين)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢٤
		كيمياء	٢٤
		أحياء	٢٣
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٤
		كيمياء	٢٤
		أحياء	٢٣
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٤
		كيمياء	٢٤
		أحياء	٢٣
٢	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢٤
		كيمياء	٢٤
		أحياء	٢٣
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٤
		كيمياء	٢٤
		أحياء	٢٣
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٤
		كيمياء	٢٤
		أحياء	٢٣
المجموع			٤٢٦ طالبًا

سادسًا : المنطقة الجنوبية (الإدارة العامّة للتربية والتعليم بمنطقة عسير ، بنات)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٥
		كيمياء	١٥
		أحياء	١٤
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٥
		كيمياء	١٥
		أحياء	١٤
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٥
		كيمياء	١٤
		أحياء	١٤
٢	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٥
		كيمياء	١٥
		أحياء	١٤
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٥
		كيمياء	١٤
		أحياء	١٤
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٥
		كيمياء	١٤
		أحياء	١٤
المجموع			٢٦١ طالبةً

سابعًا : المنطقة الشرقية (الإدارة العامَّة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية ، بنين)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٨
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٨
٢	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٨
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٨
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٨
المجموع			٣٣٧ طالبًا

ثامنًا : المنطقة الشرقية (الإدارة العامّة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية ، بنات)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٧
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٧
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
٢	الأوّل ثانويّ	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٧
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٧
		كيمياء	١٧
		أحياء	١٦
المجموع			٣٠٣ طالبةً

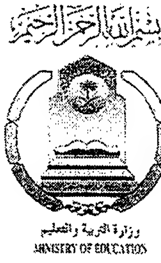
تاسعًا : المنطقة الغربية (الإدارة العامّة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة (جدة) ، بنين)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢٦
		كيمياء	٢٦
		أحياء	٢٦
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٦
		كيمياء	٢٦
		أحياء	٢٥
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٦
		كيمياء	٢٦
		أحياء	٢٥
٢	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢٦
		كيمياء	٢٦
		أحياء	٢٦
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٦
		كيمياء	٢٦
		أحياء	٢٥
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٦
		كيمياء	٢٦
		أحياء	٢٥
٣	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢٦
		كيمياء	٢٦
		أحياء	٢٦
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٦
		كيمياء	٢٦
		أحياء	٢٥
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	٢٦
		كيمياء	٢٥
		أحياء	٢٥
المجموع			٦٩٥ طالبًا

عاشرًا : المنطقة الغربية (الإدارة العامّة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة (جدة) ، بنات)

رقم المدرسة	الصفّ	المادة	عدد الطلاب
١	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢٠
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
٢	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢٠
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
٣	الأوّل ثانويّ	فيزياء	٢٠
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
	الثاني ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
	الثالث ثانويّ طبيعي	فيزياء	١٩
		كيمياء	١٩
		أحياء	١٩
المجموع			٥١٦ طالبةً

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
(٢٨٠)



الرقم: ٩٨٩/١١٩٨٩/٢
التاريخ: ١٤٢٥/١١/٨
المشفوعات: ....

وكالة الوزارة للشؤون التعليمية
مكتب الوكيل

إلى : سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنات) وفقه الله

من : وكيل الوزارة للشؤون التعليمية.

بشأن: تطبيق استبانة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم المشرف التربوي/ ناصر بن صالح القرني – طالب الدكتوراه بالجامعة الأمريكية في لندن - بإعداد دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم)) ، وهذا يتطلب تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (بنين وبنات) وأولياء الأمور في بعض مناطق المملكة ومحافظاتها ، ومنها منطقة الرياض .

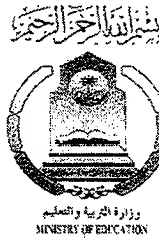
نأمل التعاون مع الباحث وتسهيل مهمته بتطبيق أداة الدراسة لديكم وتقديم المعلومات اللازمة التي يحتاجها ، خصوصًا فيما يتعلق بالطالبات والمعلمات وأولياء الأمور.

والله يحفظكم ويرعاكم.

٨/ ١٠

د. عبدالعزيز بن سالم الحارثي

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
(٢٨٠)



الرقم: ١١٩٧٤ /٢
التاريخ: ٨ / ١٠ / ١٤٢٥هـ
المشفوعات: ....

وكالة الوزارة للشؤون التعليمية
مكتب الوكيل

إلى : سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك (بنين) وفقه الله

من : وكيل الوزارة للشؤون التعليمية.

بشأن: تطبيق استبانة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم المشرف التربوي/ ناصر بن صالح القرني – طالب الدكتوراه بالجامعة الأمريكية في لندن - بإعداد دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم)) ، وهذا يتطلب تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (بنين وبنات) وأولياء الأمور في بعض مناطق المملكة ومحافظاتها ، ومنها منطقة تبوك .

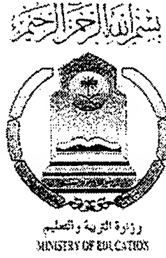
نأمل التعاون مع الباحث وتسهيل مهمته بتطبيق أداة الدراسة لديكم وتقديم المعلومات اللازمة التي يحتاجها ، خصوصاً فيما يتعلق بالطالبات والمعلمات وأولياء الأمور.

والله يحفظكم ويرعاكم.

٨/١٠

د. عبدالعزيز بن سالم الحارثي

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
(٢٨٠)



الرقم: ٩٠٧٦٩/ ١١٩٧٦٩
التاريخ: ٨/ ١٠/ ١٤٢٥هـ
المشفوعات: ....

وكالة الوزارة للشؤون التعليمية
مكتب الوكيل

إلى : سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير (بنات) وفقه الله

من : وكيل الوزارة للشؤون التعليمية.

بشأن: تطبيق استبانة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم المشرف التربوي/ ناصر بن صالح القرني – طالب الدكتوراه بالجامعة الأمريكية في لندن - بإعداد دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم)) ، وهذا يتطلب تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (بنين وبنات) وأولياء الأمور في بعض مناطق المملكة ومحافظاتها ، ومنها منطقة عسير.

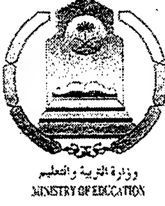
نأمل التعاون مع الباحث وتسهيل مهمته بتطبيق أداة الدراسة لديكم وتقديم المعلومات اللازمة التي يحتاجها ، خصوصًا فيما يتعلق بالطالبات والمعلمات وأولياء الأمور.

والله يحفظكم ويرعاكم.

١٠/ ٨

د. عبدالعزيز بن سالم الحارثي

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
(٢٨٠)



الرقم: ٢٩٩٢/١١/٢
التاريخ: ٨/١٠/١٤٢٥هـ
المشفوعات: ....

وكالة الوزارة للشؤون التعليمية
مكتب الوكيل

إلى : سعادة مدير الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية (بنات) وفقه الله
من : وكيل الوزارة للشؤون التعليمية.
بشأن: تطبيق استبانة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم المشرف التربوي/ ناصر بن صالح القرني – طالب الدكتوراه بالجامعة الأمريكية في لندن - بإعداد دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم)) ، وهذا يتطلب تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (بنين وبنات) وأولياء الأمور في بعض مناطق المملكة ومحافظاتها ، ومنها المنطقة الشرقية.

نأمل التعاون مع الباحث وتسهيل مهمته بتطبيق أداة الدراسة لديكم وتقديم المعلومات اللازمة التي يحتاجها ، خصوصًا فيما يتعلق بالطالبات والمعلمات وأولياء الأمور.

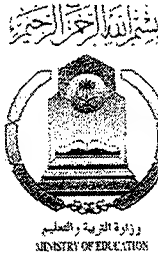
والله يحفظكم ويرعاكم.

٨/١٠

د. عبدالعزيز بن سالم الحارثي

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
(٢٨٠)

بسم الله الرحمن الرحيم



الرقم: ٨٩ / ١١٩٨٩
التاريخ: ٨ / ١٠ / ١٤٢٥
المشفوعات: ....

وكالة الوزارة للشؤون التعليمية
مكتب الوكيل

إلى : سعادة مدير عام الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة (جدة) (بنات) وفقه الله

من : وكيل الوزارة للشؤون التعليمية.

بشأن: تطبيق استبانة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم المشرف التربوي/ ناصر بن صالح القرني – طالب الدكتوراه بالجامعة الأمريكية في لندن - بإعداد دراسة بعنوان ((تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم)) ، وهذا يتطلب تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (بنين وبنات) وأولياء الأمور في بعض مناطق المملكة ومحافظاتها ، ومنها منطقة مكة المكرمة.

نأمل التعاون مع الباحث وتسهيل مهمته بتطبيق أداة الدراسة لديكم وتقديم المعلومات اللازمة التي يحتاجها ، خصوصًا فيما يتعلق بالطالبات والمعلمات وأولياء الأمور.

والله يحفظكم ويرعاكم.

د. عبدالعزيز بن سالم الحارثي

ملحق (١٣) : درجات الطلبة في مواد العلوم في نهاية الفصل الدراسي الأوّل للعام الدراسي ١٤٢٥/ ١٤٢٦هـ

أوّلا : درجات الطلبة في مادة الفيزياء

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١	٤٩	٢١٨	٢١	٤٣٥	٣٨	١	٣٣	٢١٨	٣٥	٤٣٥	٢٦
٢	٣٦	٢١٩	١٩	٤٣٦	٣٩	٢	٣٢	٢١٩	٤٣	٤٣٦	٤٩
٣	٣١	٢٢٠	٣٩	٤٣٧	٤٤	٣	٤٥	٢٢٠	٢٥	٤٣٧	٤٣
٤	٥٠	٢٢١	٢١	٤٣٨	٤٦	٤	٢٨	٢٢١	٤١	٤٣٨	٤٥
٥	٣١	٢٢٢	٢٦	٤٣٩	٢٨	٥	٣٥	٢٢٢	٤١	٤٣٩	٤٧
٦	٤٦	٢٢٣	١٨	٤٤٠	٣٢	٦	٣٣	٢٢٣	٤٤	٤٤٠	٣٩
٧	٤٢	٢٢٤	٣٢	٤٤١	٤٩	٧	٢٥	٢٢٤	٤٠	٤٤١	٥٠
٨	٤٢	٢٢٥	٣٧	٤٤٢	٣٤	٨	٤٨	٢٢٥	٣٥	٤٤٢	٣٩
٩	٢٧	٢٢٦	٢١	٤٤٣	٤٨	٩	٤٦	٢٢٦	٢٩	٤٤٣	٤١
١٠	١٩	٢٢٧	٢٥	٤٤٤	٤٩	١٠	٢٦	٢٢٧	٤٣	٤٤٤	٤١
١١	٣٣	٢٢٨	٢٥	٤٤٥	٤٨	١١	٢١	٢٢٨	٤٥	٤٤٥	٣٦
١٢	٣٠	٢٢٩	٢١	٤٤٦	٣٧	١٢	٣١	٢٢٩	٤٦	٤٤٦	٤٧
١٣	٣٤	٢٣٠	٤٣	٤٤٧	٤٨	١٣	٢٥	٢٣٠	٤٥	٤٤٧	٤٨
١٤	٤٢	٢٣١	٣٧	٤٤٨	٤٢	١٤	١٢	٢٣١	٣٠	٤٤٨	٤٨
١٥	٤٦	٢٣٢	١٩	٤٤٩	٤٧	١٥	٢٩	٢٣٢	٤٥	٤٤٩	٥٠
١٦	٣٧	٢٣٣	١٦	٤٥٠	٥٠	١٦	٤٦	٢٣٣	٤٠	٤٥٠	٤٧
١٧	١٦	٢٣٤	٤٤	٤٥١	٤٤	١٧	٢٨	٢٣٤	٣٥	٤٥١	٥٠
١٨	٤٠	٢٣٥	٢٦	٤٥٢	٤٩	١٨	٤٠	٢٣٥	٣٢	٤٥٢	٣٦
١٩	٣٥	٢٣٦	٣٠	٤٥٣	٣٦	١٩	٤٣	٢٣٦	٣٢	٤٥٣	٣٦
٢٠	٣٥	٢٣٧	٣٩	٤٥٤	٤٥	٢٠	٤٦	٢٣٧	٣٨	٤٥٤	٣٩
٢١	٣٨	٢٣٨	١٧	٤٥٥	٤٥	٢١	٢٢	٢٣٨	٣٣	٤٥٥	٣٢
٢٢	٥٠	٢٣٩	٤٣	٤٥٦	٤٢	٢٢	٤١	٢٣٩	٤٨	٤٥٦	٤٦
٢٣	٢٢	٢٤٠	٢٦	٤٥٧	٣٤	٢٣	٤٠	٢٤٠	٢٤	٤٥٧	٤٧
٢٤	٢٢	٢٤١	٢٠	٤٥٨	٤٧	٢٤	٤٢	٢٤١	٤٨	٤٥٨	٢٢
٢٥	٢٨	٢٤٢	٤٦	٤٥٩	٤٢	٢٥	٤١	٢٤٢	٤٧	٤٥٩	٣٧
٢٦	٢٢	٢٤٣	٣٠	٤٦٠	٢٠	٢٦	٣١	٢٤٣	٣٤	٤٦٠	٣٧
٢٧	١٦	٢٤٤	٢٣	٤٦١	٤٥	٢٧	٢٢	٢٤٤	٥٠	٤٦١	٤٩
٢٨	٣١	٢٤٥	٣٩	٤٦٢	٤١	٢٨	٣٨	٢٤٥	٣٠	٤٦٢	٤٦
٢٩	٤٤	٢٤٦	٢١	٤٦٣	٢٩	٢٩	٢٩	٢٤٦	٤٣	٤٦٣	٥٠

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٣٠	٤٠	٢٤٧	٢٥	٤٦٤	٤٠	٣٠	١٥	٢٤٧	٣٦	٤٦٤	٤٧
٣١	٤٣	٢٤٨	٢٣	٤٦٥	٣٥	٣١	٤٤	٢٤٨	٤٩	٤٦٥	٤٦
٣٢	٢٦	٢٤٩	٢١	٤٦٦	٤٤	٣٢	١٩	٢٤٩	٤٦	٤٦٦	٥٠
٣٣	٤٣	٢٥٠	٣٧	٤٦٧	٣٣	٣٣	٢٣	٢٥٠	٢٠	٤٦٧	٤٠
٣٤	٣٥	٢٥١	٣٢	٤٦٨	٤٩	٣٤	٤٦	٢٥١	٤٤	٤٦٨	٤٩
٣٥	٤٠	٢٥٢	١٩	٤٦٩	٢٩	٣٥	٤٠	٢٥٢	٣٥	٤٦٩	٥٠
٣٦	٢٠	٢٥٣	٣١	٤٧٠	٣٦	٣٦	٤٣	٢٥٣	٤٠	٤٧٠	٤٩
٣٧	٣١	٢٥٤	٣٨	٤٧١	٣٩	٣٧	٣٨	٢٥٤	٤١	٤٧١	٤٨
٣٨	٣٦	٢٥٥	٤٦	٤٧٢	٤٠	٣٨	١٨	٢٥٥	٣٦	٤٧٢	٣٦
٣٩	٢٥	٢٥٦	٢٠	٤٧٣	٣٢	٣٩	٣٢	٢٥٦	٥٠	٤٧٣	٢٢
٤٠	٢٧	٢٥٧	٢٣	٤٧٤	٣٩	٤٠	٣١	٢٥٧	٤٦	٤٧٤	٣٧
٤١	٣٦	٢٥٨	٢١	٤٧٥	٤١	٤١	٢٧	٢٥٨	٣٥	٤٧٥	٤٩
٤٢	٤٠	٢٥٩	٢٢	٤٧٦	٤٩	٤٢	٥٠	٢٥٩	٣٩	٤٧٦	٣٦
٤٣	٤٦	٢٦٠	٣٣	٤٧٧	٤٧	٤٣	٣٠	٢٦٠	٥٠	٤٧٧	٣٤
٤٤	٤٧	٢٦١	٤٣	٤٧٨	٣٨	٤٤	٤٨	٢٦١	٤٢	٤٧٨	٤٧
٤٥	٥٠	٢٦٢	٢٨	٤٧٩	٤٩	٤٥	٥٠	٢٦٢	٣٦	٤٧٩	٤٨
٤٦	٢٦	٢٦٣	٣١	٤٨٠	٤٥	٤٦	٣٧	٢٦٣	٣٥	٤٨٠	٥٠
٤٧	٣٣	٢٦٤	٤٥	٤٨١	٤٢	٤٧	٤٨	٢٦٤	٤٩	٤٨١	٤٦
٤٨	٤٣	٢٦٥	٤٨	٤٨٢	٣٩	٤٨	٣٣	٢٦٥	٣٨	٤٨٢	٤٨
٤٩	٣٢	٢٦٦	٢٣	٤٨٣	٤٩	٤٩	٢١	٢٦٦	٣٩	٤٨٣	٥٠
٥٠	٢٨	٢٦٧	٤١	٤٨٤	٥٠	٥٠	٣١	٢٦٧	٣٤	٤٨٤	٤٩
٥١	٥٠	٢٦٨	٤٩	٤٨٥	٣٧	٥١	٤٢	٢٦٨	٢٨	٤٨٥	١٠
٥٢	٣٨	٢٦٩	٢٥	٤٨٦	٢١	٥٢	٢٦	٢٦٩	٤٨	٤٨٦	٤٧
٥٣	٤٦	٢٧٠	٣٤	٤٨٧	٤٩	٥٣	١٦	٢٧٠	٤٨	٤٨٧	٤٩
٥٤	٢١	٢٧١	٤٣	٤٨٨	٣٣	٥٤	٣٢	٢٧١	٤٥	٤٨٨	٥٠
٥٥	٢١	٢٧٢	٢٩	٤٨٩	٤٢	٥٥	٢٣	٢٧٢	٢٦	٤٨٩	٤٨
٥٦	٤٩	٢٧٣	٤٧	٤٩٠	٤٧	٥٦	٢٥	٢٧٣	٤١	٤٩٠	٤٦
٥٧	٢٩	٢٧٤	٤١	٤٩١	٣٧	٥٧	٢٩	٢٧٤	٣٦	٤٩١	٤٨
٥٨	٣٥	٢٧٥	٣٤	٤٩٢	٤٨	٥٨	٢٢	٢٧٥	٤٧	٤٩٢	٣٩
٥٩	٤٩	٢٧٦	٤٤	٤٩٣	٤٠	٥٩	٣٦	٢٧٦	٤٨	٤٩٣	٤٤
٦٠	٣٥	٢٧٧	٤٨	٤٩٤	٤٠	٦٠	٤٩	٢٧٧	٣٧	٤٩٤	٣٨

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٦١	٢٣	٢٧٨	٢٥	٤٩٥	٤١	٦١	٤١	٢٧٨	٢٨	٤٩٥	
٦٢	٤١	٢٧٩	٥٠	٤٩٦	٣٣	٦٢	٣٥	٢٧٩	٣٤	٤٩٦	
٦٣	٢٧	٢٨٠	٣٦	٤٩٧	٣٨	٦٣	٤٢	٢٨٠	٤٩	٤٩٧	
٦٤	٣٤	٢٨١	٢٢	٤٩٨	٤٨	٦٤	٤٤	٢٨١	٤١	٤٩٨	٣١
٦٥	١٨	٢٨٢	٦	٤٩٩	٥٠	٦٥	٤٥	٢٨٢	٤٩	٤٩٩	٤٣
٦٦	٥٠	٢٨٣	٣٢	٥٠٠	٥٠	٦٦	٤٨	٢٨٣	٤٣	٥٠٠	٤١
٦٧	٤٠	٢٨٤	٤٤	٥٠١	١٨	٦٧	٤٩	٢٨٤	٣٤	٥٠١	٤٤
٦٨	٢٥	٢٨٥	١٤	٥٠٢	٣٨	٦٨	٤١	٢٨٥	٣٩	٥٠٢	٤٤
٦٩	٣٥	٢٨٦	٢٦	٥٠٣	٢٨	٦٩	٣٣	٢٨٦	٣٠	٥٠٣	٤٧
٧٠	٤٦	٢٨٧	٢١	٥٠٤	٣٩	٧٠	٤٥	٢٨٧	٤٤	٥٠٤	٤٦
٧١	٢٦	٢٨٨	١٢	٥٠٥	٤٩	٧١	٥٠	٢٨٨	٤٥	٥٠٥	٤٧
٧٢	١٣	٢٨٩	١٦	٥٠٦	٤٩	٧٢	٤٨	٢٨٩	٤١	٥٠٦	٤٥
٧٣	٩	٢٩٠	١٨	٥٠٧	٤٥	٧٣	٤٤	٢٩٠	٤١	٥٠٧	٤٤
٧٤	٤٧	٢٩١	١١	٥٠٨	٤٥	٧٤	٤٨	٢٩١	٣٣	٥٠٨	٣٧
٧٥	٢٩	٢٩٢	٢٠	٥٠٩	٤١	٧٥	٤٧	٢٩٢	٤٦	٥٠٩	٤٣
٧٦	١٧	٢٩٣	٩	٥١٠	٥٠	٧٦	٤٤	٢٩٣	٣٤	٥١٠	٤٣
٧٧	٣٧	٢٩٤	٢٢	٥١١	٣٩	٧٧	٤٧	٢٩٤	٣٣	٥١١	٤١
٧٨	٢٥	٢٩٥	٣٩	٥١٢	٥٠	٧٨	٤٥	٢٩٥	٤٨	٥١٢	٤٩
٧٩	٤٠	٢٩٦	٢٠	٥١٣	٤١	٧٩	٤٧	٢٩٦	٤٥	٥١٣	٤٦
٨٠	٣٦	٢٩٧	٢٦	٥١٤	٤١	٨٠	٣٨	٢٩٧	٢٩	٥١٤	٣٨
٨١	١٠	٢٩٨	١١	٥١٥	٤٤	٨١	٣٤	٢٩٨	٤٠	٥١٥	٤٥
٨٢	٢٠	٢٩٩	٢٤	٥١٦	٣١	٨٢	٤١	٢٩٩	٤٠	٥١٦	٤٨
٨٣	٢٨	٣٠٠	٥٠	٥١٧	٤٩	٨٣	٤٣	٣٠٠	٤٠	٥١٧	٤٤
٨٤	٤٩,٢٥	٣٠١	٣٦	٥١٨	٣٦,٧٥	٨٤	٣٠,٥٠	٣٠١	٣٠,٢٥	٥١٨	٥٠
٨٥	١٤,٥	٣٠٢	٤١	٥١٩	٤٧,٥	٨٥	٤٤	٣٠٢	٥٠	٥١٩	٥٠
٨٦	٢١	٣٠٣	٤٢	٥٢٠	٤٧	٨٦	٣٨,٥٠	٣٠٣	٤٩,٢٥	٥٢٠	٥٠
٨٧	٢٥	٣٠٤	٣٠	٥٢١	٤٠	٨٧	٢٣,٥٠	٣٠٤	٣٦,٢٥	٥٢١	٤٩,٧٥
٨٨	٣٨,٢٥	٣٠٥	٤٠	٥٢٢	٤٩	٨٨	٣٦,٥٠	٣٠٥	٤٢,٥٠	٥٢٢	٤٥
٨٩	٣٦,٢٥	٣٠٦	٣١	٥٢٣	٤٧	٨٩	٢٣,٢٥	٣٠٦	٣٣,٢٥	٥٢٣	٥٠
٩٠	٤٣,٧٥	٣٠٧	٣١	٥٢٤	٣٨	٩٠	٤٢,٧٥	٣٠٧	٣٨,٢٥	٥٢٤	٥٠
٩١	٢٨,٢٥	٣٠٨	٢٥	٥٢٥	٤٧	٩١	٢٥,٢٥	٣٠٨	٣٨	٥٢٥	٣٩,٧٥

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٩٢	٢٧	٣٠٩	٣٧	٥٢٦	٤٣,٥	٩٢	١٦,٥	٣٠٩	٢٦,٥٠	٥٢٦	٤٧,٢٥
٩٣	٢٨,٥	٣١٠	٢٨,٥	٥٢٧	٣٧,٥	٩٣	١٨,٧٥	٣١٠	٤٠,٧٥	٥٢٧	٤٤,٥٠
٩٤	٤٣,٢٥	٣١١	٣٤	٥٢٨	٢٤	٩٤	٤٨,٢٥	٣١١	٣٣,٧٥	٥٢٨	٤٩,٥٠
٩٥	٤٦	٣١٢	٣٥,٧٥	٥٢٩	٥٠	٩٥	٣٦,٧٥	٣١٢	٥٠	٥٢٩	٣٨,٢٥
٩٦	٤٧	٣١٣	٣٤	٥٣٠	٤١	٩٦	١٧	٣١٣	٣٧	٥٣٠	٤٢,٧٥
٩٧	٣٧,٢٥	٣١٤	٣٦	٥٣١	٤٣	٩٧	٢١,٧٥	٣١٤	٢٢,٥٠	٥٣١	٥٠
٩٨	٢٠	٣١٥	٣٦,٥	٥٣٢	٥٠	٩٨	٢٧,٢٥	٣١٥	٣٨	٥٣٢	٥٠
٩٩	٤٥	٣١٦	٣١	٥٣٣	٤٩,٥	٩٩	٣٩,٧٥	٣١٦	٤١,٧٥	٥٣٣	٥٠
١٠٠	٣٤	٣١٧	٤٤	٥٣٤	٤٨	١٠٠	٢١,٢٥	٣١٧	٢٩,٥٠	٥٣٤	٤٩,٧٥
١٠١	٢٥	٣١٨	٢٨,٥	٥٣٥	٤٢,٥	١٠١	٣٧	٣١٨	٣٣,٧٥	٥٣٥	٤٩
١٠٢	٣٧,٥	٣١٩	٤٢	٥٣٦	٤٧	١٠٢	٢٩	٣١٩	٤٤,٥٠	٥٣٦	٤٩,٧٥
١٠٣	٤٤	٣٢٠	٣٤,٥	٥٣٧	٣٥	١٠٣	٣٧,٢٥	٣٢٠	٤٣,٧٥	٥٣٧	٥٠
١٠٤	٣٤	٣٢١	١٨	٥٣٨	٣٩	١٠٤	٥٠	٣٢١	٣٨,٥٠	٥٣٨	٢٣,٥٠
١٠٥	٢٣	٣٢٢	٤٣	٥٣٩	٥٠	١٠٥	٤٤,٥٠	٣٢٢	٤٠,٥٠	٥٣٩	٤٢,٥٠
١٠٦	٢٣	٣٢٣	٣٦,٥	٥٤٠	٥٠	١٠٦	٤٧,٥٠	٣٢٣	٥٠	٥٤٠	٤٤
١٠٧	٣٧	٣٢٤	٣٢	٥٤١	٤٤	١٠٧	٣٣	٣٢٤	٤٦,٧٥	٥٤١	٣٥,٢٥
١٠٨	٢٥	٣٢٥	٢٣,٥	٥٤٢	٤٤	١٠٨	٤٦,٢٥	٣٢٥	٤٨	٥٤٢	٥٠
١٠٩	٢٠	٣٢٦	٣٣,٥	٥٤٣	٤٨	١٠٩	٤٧	٣٢٦	٤٢	٥٤٣	٤٩
١١٠	٤٦	٣٢٧	٤٢	٥٤٤	٤٢	١١٠	٤٨	٣٢٧	٤٥	٥٤٤	٤٨
١١١	٣٧	٣٢٨	٤٦	٥٤٥	٣٩	١١١	٤٦,٧٥	٣٢٨	٣٩	٥٤٥	٢١,٥٠
١١٢	٣٣	٣٢٩	٤٩	٥٤٦	٥٠	١١٢	٤١	٣٢٩	٤١,٢٥	٥٤٦	١٩
١١٣	٤٦	٣٣٠	٣٦	٥٤٧	٤٠	١١٣	٤٩	٣٣٠	٤٠,٥	٥٤٧	١٦,٢٥
١١٤	٤٥	٣٣١	٣٦	٥٤٨	٣٦,٥	١١٤	٤٣	٣٣١	٤٤,٧٥	٥٤٨	٢٠,٥٠
١١٥	٣٨	٣٣٢	٤٠	٥٤٩	٤٦	١١٥	٣٨,٧٥	٣٣٢	٤٧,٧٥	٥٤٩	٤٣,٢٥
١١٦	٢٢	٣٣٣	٣٠	٥٥٠	٤٦,٥	١١٦	٣٦,٥٠	٣٣٣	٤٢,٥٠	٥٥٠	٣١,٥٠
١١٧	٢٩	٣٣٤	٤٣,٥	٥٥١	٤٥	١١٧	٤٣	٣٣٤	٤١,٥٠	٥٥١	٣٨
١١٨	٢٣	٣٣٥	٥٠	٥٥٢	٤٢	١١٨	٤٧,٥٠	٣٣٥	٤٦,٥٠	٥٥٢	٣٠,٥٠
١١٩	٢١	٣٣٦	١٨	٥٥٣	٤٩	١١٩	٤٧	٣٣٦	٣٠,٢٥	٥٥٣	٤٢,٧٥
١٢٠	٢٥	٣٣٧	١٨	٥٥٤	٤٩	١٢٠	٣٦,٢٥	٣٣٧	٣٣,٧٥	٥٥٤	٤١,٧٥
١٢١	٢٩	٣٣٨	٣٣,٥	٥٥٥	٤٥	١٢١	٣٩	٣٣٨	٤٠,٢٥	٥٥٥	٤٩
١٢٢	٢١	٣٣٩	٢٢,٥	٥٥٦	٤٨	١٢٢	٣٥,٢٥	٣٣٩	٤٨,٥٠	٥٥٦	٤٧,٢٥

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٢٣	٢٥	٣٤٠	٣٥,٥	٥٥٧	٥٠	١٢٣	٤٤,٧٥	٣٤٠	٣٠,٥٠	٥٥٧	٤٨
١٢٤	٤٢	٣٤١	٤٨,٥	٥٥٨	٤٩,٥	١٢٤	٤٧	٣٤١	٤٩,٥٠	٥٥٨	٤٥,٧٥
١٢٥	١٩	٣٤٢	٢٥,٥	٥٥٩	٤١,٥	١٢٥	٢٥,٧٥	٣٤٢	٤٦,٢٥	٥٥٩	٤٩,٢٥
١٢٦	٢٥	٣٤٣	٣٧,٥	٥٦٠	٣٢	١٢٦	٢٧,٢٥	٣٤٣	٤٨,٥٠	٥٦٠	٤٥,٧٥
١٢٧	٤٧	٣٤٤	٣٠,٥	٥٦١	٥٠	١٢٧	٢٧,٥٠	٣٤٤	٣٥	٥٦١	٣٤,٢٥
١٢٨	٣٤	٣٤٥	٤٤,٥	٥٦٢	٥٠	١٢٨	٤٩,٥٠	٣٤٥	٣٥,٧٥	٥٦٢	٤٧,٧٥
١٢٩	٣٤	٣٤٦	٢١	٥٦٣	١٤,٥	١٢٩	٣٢	٣٤٦	٣٩,٥٠	٥٦٣	٤٧
١٣٠	٢٥	٣٤٧	٣٦,٥	٥٦٤	٢٩,٥	١٣٠	٢٨	٣٤٧	٤٤,٢٥	٥٦٤	٤٦,٢٥
١٣١	٩	٣٤٨	٤٧	٥٦٥	٢٢	١٣١	٢١	٣٤٨	٣٤,٧٥	٥٦٥	٤٨
١٣٢	٤٧	٣٤٩	٣١,٥	٥٦٦	٤٠	١٣٢	٤٩,٧٥	٣٤٩	٣٥,٥٠	٥٦٦	٣٧
١٣٣	١٦	٣٥٠	٣٦,٥	٥٦٧	٣٨	١٣٣	٤٥,٥٠	٣٥٠	٤٨	٥٦٧	٣٩,٥٠
١٣٤	٢٠	٣٥١	٣٤	٥٦٨	٤١	١٣٤	٤١	٣٥١	٣٠,٧٥	٥٦٨	٤٨
١٣٥	٤٩	٣٥٢	٤٧,٥	٥٦٩	١٥,٥	١٣٥	٤٦,٥٠	٣٥٢	٤٩,٧٥	٥٦٩	٣٥,٢٥
١٣٦	١٣	٣٥٣	٣٨,٥	٥٧٠	٤٥	١٣٦	٤٦	٣٥٣	٤٤,٧٥	٥٧٠	٤٧,٧٥
١٣٧	٤٢	٣٥٤	٣٣	٥٧١	١٨,٥	١٣٧	٤٩,٥٠	٣٥٤	٤٤,٢٥	٥٧١	٤٩,٥٠
١٣٨	١٩	٣٥٥	٢٨,٥	٥٧٢	٤٧,٥	١٣٨	٤٩	٣٥٥	٤١,٥٠	٥٧٢	٤٧,٥٠
١٣٩	٤٨	٣٥٦	٤٦,٥	٥٧٣	٤٤,٥	١٣٩	٤٨,٢٥	٣٥٦	٤١,٥٠	٥٧٣	٤٠,٢٥
١٤٠	٥٠	٣٥٧	٣١,٥	٥٧٤	٤٦,٥	١٤٠	٤٩,٢٥	٣٥٧	٤٧,٢٥	٥٧٤	٤٨,٧٥
١٤١	٣٠	٣٥٨	٣٧,٥	٥٧٥	٣٣,٥	١٤١	٢٤	٣٥٨	٤٥,٢٥	٥٧٥	٤٨,٥٠
١٤٢	١٣	٣٥٩	٤٤,٥	٥٧٦	٢٥	١٤٢	٢٥	٣٥٩	٣٧,٧٥	٥٧٦	٤٧,٧٥
١٤٣	٤١	٣٦٠	٤٢,٥	٥٧٧	٣٤	١٤٣	٤١,٥٠	٣٦٠	٢٨	٥٧٧	٤٩,٧٥
١٤٤	٥٠	٣٦١	٢٩	٥٧٨	٢٦	١٤٤	٣٦,٢٥	٣٦١	٤٩	٥٧٨	٣٢
١٤٥	٢١	٣٦٢	٥٠	٥٧٩	٤٨	١٤٥	٤٥,٧٥	٣٦٢	٤٩,٢٥	٥٧٩	٥٠
١٤٦	٢٩	٣٦٣	١٣	٥٨٠	٥٠	١٤٦	٢٩,٥٠	٣٦٣	٤٧	٥٨٠	٤٩,٧٥
١٤٧	٣٠,٥	٣٦٤	٢٥	٥٨١	٣٧	١٤٧	٤٦,٧٥	٣٦٤	٤٩,٢٥	٥٨١	٤١,٥٠
١٤٨	٣٠,٥	٣٦٥	٢٥,٥	٥٨٢	٣٦	١٤٨	٣٠,٥٠	٣٦٥	٣٧	٥٨٢	٣٥,٧٥
١٤٩	٢٥	٣٦٦	٣٨,٥	٥٨٣	٣٧	١٤٩	٣١	٣٦٦	٤٨,٧٥	٥٨٣	٤٦,٢٥
١٥٠	٢٥	٣٦٧	٣٠,٥	٥٨٤	٤٢	١٥٠	٣٤,٧٥	٣٦٧	٥٠	٥٨٤	٤٥
١٥١	٣١	٣٦٨	٣٣,٥	٥٨٥	١٥	١٥١	٤٧,٧٥	٣٦٨	٤٨,٥٠	٥٨٥	٢٨,٧٥
١٥٢	٣٩	٣٦٩	٢٥,٥	٥٨٦	٤٦	١٥٢	٤٤,٥٠	٣٦٩	٤٩	٥٨٦	٣٩,٢٥
١٥٣	٢٨,٥	٣٧٠	٢٥,٥	٥٨٧	٣٧	١٥٣	٤٢,٧٥	٣٧٠	٤٥	٥٨٧	٤٩,٧٥

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٥٤	٢٥	٣٧١	١٨,٥	٥٨٨	٣٧	١٥٤	٤٤,٧٥	٣٧١	٤٨	٥٨٨	٥٠
١٥٥	٣٠,٥	٣٧٢	٢١,٥	٥٨٩	٣٧	١٥٥	٤٨,٥٠	٣٧٢	٣٤,٧٥	٥٨٩	٣٤,٥٠
١٥٦	٢٨	٣٧٣	٣٠	٥٩٠	٤٧	١٥٦	٢٤	٣٧٣	٤٣	٥٩٠	٤٧,٥٠
١٥٧	٣٤	٣٧٤	٢٠	٥٩١	٣٢	١٥٧	٤٧,٥٠	٣٧٤	٤٧,٥٠	٥٩١	٤٩,٢٥
١٥٨	٤١,٥	٣٧٥	٣١	٥٩٢	٤٥	١٥٨	٣٧,٧٥	٣٧٥	٣٧,٥٠	٥٩٢	٥٠
١٥٩	٣٠	٣٧٦	٣٧	٥٩٣	٣١	١٥٩	١٦,٧٥	٣٧٦	٣٩,٢٥	٥٩٣	٣٧,٧٥
١٦٠	٣٤,٥	٣٧٧	٢٥	٥٩٤	٤٦	١٦٠	٣٠,٥٠	٣٧٧	٤٩	٥٩٤	٤٠,٢٥
١٦١	٣٩	٣٧٨	٣١	٥٩٥	٢٩	١٦١	٣٥	٣٧٨	٣٤,٥٠	٥٩٥	٤٧,٥٠
١٦٢	٢٥	٣٧٩	٢٤	٥٩٦	٢٥	١٦٢	٣٢	٣٧٩	٢٩	٥٩٦	٤٨
١٦٣	١١	٣٨٠	٢٥	٥٩٧	٤٢,٥	١٦٣	٤٢	٣٨٠	٤٥	٥٩٧	٢٦
١٦٤	١٤	٣٨١	٢٧	٥٩٨	٣٧,٥	١٦٤	٣٣	٣٨١	٤٥	٥٩٨	٢٩
١٦٥	١٨,٥	٣٨٢	٣٣	٥٩٩	٣٨,٢٥	١٦٥	٣٨	٣٨٢	٥٠	٥٩٩	٣٦
١٦٦	١٩	٣٨٣	٣٧	٦٠٠	٤٧,٢٥	١٦٦	٥٠	٣٨٣	٤٩	٦٠٠	٤٤
١٦٧	١٨,٥	٣٨٤	٣٩	٦٠١	٢٨,٥	١٦٧	٥٠	٣٨٤	٤٩	٦٠١	٥٠
١٦٨	١٤,٥	٣٨٥	٢٥	٦٠٢	٢٣	١٦٨	٤٦	٣٨٥	٥٠	٦٠٢	٣٧
١٦٩	١٧	٣٨٦	٣٠	٦٠٣	٣١	١٦٩	٤٣	٣٨٦	٥٠	٦٠٣	٣٧
١٧٠	١١	٣٨٧	١٨	٦٠٤	٤٢	١٧٠	٣١	٣٨٧	٥٠	٦٠٤	٤٦
١٧١	١٤	٣٨٨	١٥	٦٠٥	٤١,٢٥	١٧١	٣٥	٣٨٨	٥٠	٦٠٥	٣٨
١٧٢	١٤	٣٨٩	٢١	٦٠٦	٣٤	١٧٢	٣٦	٣٨٩	٤٣	٦٠٦	٤٨
١٧٣	١٥,٥	٣٩٠	٤١	٦٠٧	٣٣	١٧٣	٣٥	٣٩٠	٣٦	٦٠٧	٤٣
١٧٤	٤٧,٢٥	٣٩١	٢١	٦٠٨	٢٤	١٧٤	٣٦	٣٩١	٥٠	٦٠٨	٤٤
١٧٥	١٦	٣٩٢	١٧	٦٠٩	٢٢,٢٥	١٧٥	٤٢	٣٩٢	٤٩	٦٠٩	٤٣
١٧٦	٩	٣٩٣	١٤	٦١٠	٢٩	١٧٦	٣٥	٣٩٣	٥٠	٦١٠	٤٩
١٧٧	٢٦	٣٩٤	٢٤	٦١١	٣٠	١٧٧	٤٣	٣٩٤	٥٠	٦١١	٤٦
١٧٨	٣١	٣٩٥	٣٨	٦١٢	٣٢,٢٥	١٧٨	٤٦	٣٩٥	٤٩	٦١٢	٤٨
١٧٩	٢٩,٧٥	٣٩٦	٤٤	٦١٣	٤٧,٥	١٧٩	٤٨	٣٩٦	٥٠	٦١٣	٤٨
١٨٠	٢٧,٥	٣٩٧	٢٥	٦١٤	٤٤	١٨٠	٤٥	٣٩٧	٥٠	٦١٤	٤٩
١٨١	٣٣,٧٥	٣٩٨	٣٨	٦١٥	٣٠,٥	١٨١	٤٤	٣٩٨	٤٩	٦١٥	٤٣
١٨٢	١٩	٣٩٩	١٨	٦١٦	٣٩	١٨٢	٢٦	٣٩٩	٤٢	٦١٦	٤٩
١٨٣	٤١,٥	٤٠٠	٢٧	٦١٧	٤١,٥	١٨٣	٣٦	٤٠٠	٣٥	٦١٧	٤٥
١٨٤	١٤	٤٠١	٢٤	٦١٨	٤٠,٢٥	١٨٤	٥٠	٤٠١	٢٩	٦١٨	٤٥

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٨٥	٢٥	٤٠٢	٢١	٦١٩	٣٤	١٨٥	٤٧	٤٠٢	٤٢	٦١٩	٤٦
١٨٦	١٧	٤٠٣	٢٠	٦٢٠	٢٧,٥	١٨٦	٣٠	٤٠٣	٤٦	٦٢٠	٣٩
١٨٧	٢٦,٥	٤٠٤	١٩	٦٢١	١٦,٥	١٨٧	٢٢	٤٠٤	٣٥	٦٢١	٣٩
١٨٨	٣٠	٤٠٥	٣٨	٦٢٢	٢٧,٥	١٨٨	٤٠	٤٠٥	٣١	٦٢٢	٤٣
١٨٩	٢٥	٤٠٦	١٦	٦٢٣	٢٣	١٨٩	٣٦	٤٠٦	٤٦	٦٢٣	٣٨
١٩٠	٩	٤٠٧	٣٠	٦٢٤	٣٤,٥	١٩٠	٣٨	٤٠٧	٣٦	٦٢٤	٤١
١٩١	٥٠	٤٠٨	٤٤	٦٢٥	٤٣	١٩١	٣٩	٤٠٨	٢٧	٦٢٥	٢٧
١٩٢	٣٢,٥	٤٠٩	٣٨	٦٢٦	٣٣	١٩٢	٤٨	٤٠٩	٤٢	٦٢٦	٤٨
١٩٣	٢١	٤١٠	٢٧	٦٢٧	٢٣,٥	١٩٣	٢٤	٤١٠	٣١	٦٢٧	٥٠
١٩٤	٣٧	٤١١	٢٧	٦٢٨	٢٢	١٩٤	٢٧	٤١١	٣٢	٦٢٨	٤٩
١٩٥	٢٨	٤١٢	٢٣	٦٢٩	٢٧,٥	١٩٥	٢١	٤١٢	٢٨	٦٢٩	٥٠
١٩٦	٣٩	٤١٣	٤٩	٦٣٠	٢٢	١٩٦	٢٦	٤١٣	٣٣	٦٣٠	٥٠
١٩٧	٣٨	٤١٤	٢٦	٦٣١	١٦	١٩٧	٣٦	٤١٤	٢٧	٦٣١	٤٨
١٩٨	٤٣	٤١٥	٢٠,٥	٦٣٢	١٩	١٩٨	٣٥	٤١٥	٤٣	٦٣٢	٤٨
١٩٩	٣٦	٤١٦	٢٠	٦٣٣	٢٩,٥	١٩٩	١٦	٤١٦	٤٦	٦٣٣	٤٨
٢٠٠	٢٧	٤١٧	٢٧	٦٣٤	٤١	٢٠٠	٣١	٤١٧	٤٥	٦٣٤	٤٧
٢٠١	٢٦	٤١٨	٢٦	٦٣٥	١٩	٢٠١	٤٧	٤١٨	٣٥	٦٣٥	٣٧
٢٠٢	١٨	٤١٩	٢٩,٥	٦٣٦	٢١	٢٠٢	٢٤	٤١٩	٤٢	٦٣٦	٤٨
٢٠٣	٢٣	٤٢٠	٢٥	٦٣٧	١٤	٢٠٣	٢٢	٤٢٠	٣٩	٦٣٧	٤٦
٢٠٤	٢١	٤٢١	٢٧,٥	٦٣٨	٣٣,٥	٢٠٤	٢٣	٤٢١	٤٢	٦٣٨	٤٥
٢٠٥	٣٤	٤٢٢	١١,٥	٦٣٩	٢٩,٥	٢٠٥	٣٧	٤٢٢	٥٠	٦٣٩	٤٩
٢٠٦	٢٠,٥	٤٢٣	١٤,٥	٦٤٠	١٤,٥	٢٠٦	٢٩	٤٢٣	٤٤	٦٤٠	٤٨
٢٠٧	٤٠,٥	٤٢٤	٢٦	٦٤١	٢٣	٢٠٧	٣٤	٤٢٤	٤٥	٦٤١	٤٣
٢٠٨	١٨	٤٢٥	٢١	٦٤٢	٣٤	٢٠٨	٢٨	٤٢٥	٤٨	٦٤٢	٥٠
٢٠٩	١٤	٤٢٦	٢٨	٦٤٣	١٧	٢٠٩	٢١	٤٢٦	٥٠	٦٤٣	٥٠
٢١٠	٣٢	٤٢٧	١٦,٥	٦٤٤	٢٠,٥	٢١٠	٣٢	٤٢٧	٤١	٦٤٤	٥٠
٢١١	٣٩	٤٢٨	١٧	٦٤٥	١٧,٥	٢١١	٤٣	٤٢٨	٤٤	٦٤٥	٤٨
٢١٢	٢٤	٤٢٩	٣١	٦٤٦	١٥,٥	٢١٢	٤٨	٤٢٩	٥٠	٦٤٦	٣٤
٢١٣	٢٧	٤٣٠	١٢	٦٤٧	١١,٥	٢١٣	٥٠	٤٣٠	٢٨	٦٤٧	٤٥
٢١٤	٢١	٤٣١	٣٢	٦٤٨	٢١,٥	٢١٤	٥٠	٤٣١	٤٩	٦٤٨	٤٤
٢١٥	٢٦	٤٣٢	١٧	٦٤٩	١٣,٥	٢١٥	٤٠	٤٣٢	٤٧	٦٤٩	٤٣

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٢١٦	١٩	٤٣٣	٢٤	٦٥٠	٢١,٥	٢١٦	٢٩	٤٣٣	٤٠	٦٥٠	٤٠
٢١٧	١٨	٤٣٤	٢٦	٦٥١	١٧,٥	٢١٧	٤٣	٤٣٤	٥٠	٦٥١	٣٤

ثانيًا : درجات الطلبة في مادة الكيمياء

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٦٥٢	٣١	٨٦٧	٤٥	١٠٨٢	٣١	٦٥٢	٤٨	٨٦٧	٢٦	١٠٨٢	٤٦
٦٥٣	٣٧	٨٦٨	٢٣	١٠٨٣	٢٧	٦٥٣	٢٨	٨٦٨	٣٤	١٠٨٣	٤٣
٦٥٤	٢٧	٨٦٩	٢٦	١٠٨٤	٤١	٦٥٤	٤٠	٨٦٩	٣٨	١٠٨٤	٤٧
٦٥٥	٣٠	٨٧٠	٣٣	١٠٨٥	٢٦	٦٥٥	٢٩	٨٧٠	٣٩	١٠٨٥	٤٧
٦٥٦	١٧	٨٧١	٢٣	١٠٨٦	٢٥	٦٥٦	٣٠	٨٧١	٤٤	١٠٨٦	٤٩
٦٥٧	٣٤	٨٧٢	٣٦	١٠٨٧	٥٠	٦٥٧	٣٣	٨٧٢	٣٨	١٠٨٧	٤٤
٦٥٨	٣٩	٨٧٣	٢٣	١٠٨٨	٤٧	٦٥٨	٢٩	٨٧٣	نقل	١٠٨٨	٤٨
٦٥٩	٣٠	٨٧٤	٢٦	١٠٨٩	٢٩	٦٥٩	٣٧	٨٧٤	٣٦	١٠٨٩	٣٨
٦٦٠	٣٩	٨٧٥	٢٦	١٠٩٠	٤٦	٦٦٠	٢٥	٨٧٥	٤٣	١٠٩٠	٤١
٦٦١	٣٣	٨٧٦	٢٩	١٠٩١	٣١	٦٦١	٢٥	٨٧٦	٤٦	١٠٩١	٤٥
٦٦٢	٣٦	٨٧٧	٢٤	١٠٩٢	٣٢	٦٦٢	٤٥	٨٧٧	٣٨	١٠٩٢	٣٤
٦٦٣	٣٨	٨٧٨	٣١	١٠٩٣	٢٢	٦٦٣	٣٢	٨٧٨	٤٩	١٠٩٣	٤٥
٦٦٤	٤٧	٨٧٩	٣٨	١٠٩٤	٣٥	٦٦٤	٤٥	٨٧٩	٥٠	١٠٩٤	٤٩
٦٦٥	٤٧	٨٨٠	٤٦	١٠٩٥	٤٢	٦٦٥	٣٩	٨٨٠	٣٣	١٠٩٥	٤٦
٦٦٦	٣٠	٨٨١	٣٦	١٠٩٦	٣٠	٦٦٦	٢٦	٨٨١	٣٢	١٠٩٦	٣٧
٦٦٧	٣٢	٨٨٢	٣٩	١٠٩٧	٣٦	٦٦٧	٢٦	٨٨٢	٤٠	١٠٩٧	٣٩
٦٦٨	٣١	٨٨٣	٤١	١٠٩٨	٢١	٦٦٨	٢٨	٨٨٣	٤٣	١٠٩٨	٤٩
٦٦٩	٢٠	٨٨٤	٤٠	١٠٩٩	٤٧	٦٦٩	٤١	٨٨٤	٤١	١٠٩٩	٣٩
٦٧٠	٢٩	٨٨٥	٣٩	١١٠٠	٣٤	٦٧٠	٢٧	٨٨٥	٢٢	١١٠٠	٤١
٦٧١	٢٣	٨٨٦	٣٣	١١٠١	٢٥	٦٧١	١٧	٨٨٦	٣٥	١١٠١	٤٠
٦٧٢	٣١	٨٨٧	٢٨	١١٠٢	٤١	٦٧٢	٣٦	٨٨٧	٥٠	١١٠٢	٣٩
٦٧٣	٢٣	٨٨٨	١٨	١١٠٣	٤٩	٦٧٣	٢٨	٨٨٨	٢٩	١١٠٣	٤٣
٦٧٤	٣١	٨٨٩	٢٠	١١٠٤	٤٩	٦٧٤	٤٩	٨٨٩	٢٥	١١٠٤	٤٨
٦٧٥	٣٣	٨٩٠	٤٦	١١٠٥	٣٤	٦٧٥	٣٤	٨٩٠	٣٩	١١٠٥	٣٥
٦٧٦	٤٧	٨٩١	٣٥	١١٠٦	٣٩	٦٧٦	٤٠	٨٩١	٢٧	١١٠٦	٤٢

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٦٧٧	٢٦	٨٩٢	١٧	١١٠٧	٤٨	٦٧٧	٣٥	٨٩٢	٢٦	١١٠٧	٣٨
٦٧٨	٢٧	٨٩٣	٤٠	١١٠٨	٤٦	٦٧٨	٢٥	٨٩٣	٤٢	١١٠٨	٣٤
٦٧٩	٣٠	٨٩٤	٢٠	١١٠٩	٤٢	٦٧٩	٤٤	٨٩٤	٤٤	١١٠٩	٢٧
٦٨٠	٣٥	٨٩٥	٣٧	١١١٠	٤٩	٦٨٠	٣٧	٨٩٥	٣١	١١١٠	٤٦
٦٨١	٣٣	٨٩٦	٢٥	١١١١	٤٦	٦٨١	٤٦	٨٩٦	٣٠	١١١١	١٧
٦٨٢	٤٣	٨٩٧	٥٠	١١١٢	٤٧	٦٨٢	١١	٨٩٧	٤٩	١١١٢	٤٣
٦٨٣	٣٢	٨٩٨	٣٠	١١١٣	٣٥	٦٨٣	٣٥	٨٩٨	٤٧	١١١٣	٤٦
٦٨٤	٢٣	٨٩٩	٢٣	١١١٤	٣٤	٦٨٤	٢٩	٨٩٩	١٧	١١١٤	٤٠
٦٨٥	٣٨	٩٠٠	٣٥	١١١٥	٣٣	٦٨٥	٣٤	٩٠٠	٤٢	١١١٥	٤٥
٦٨٦	٢٠	٩٠١	٥٠	١١١٦	٤٨	٦٨٦	٢٠	٩٠١	٣٦	١١١٦	٤٧
٦٨٧	٢٣	٩٠٢	٢٩	١١١٧	٣٨	٦٨٧	٢٨	٩٠٢	٣٩	١١١٧	٥٠
٦٨٨	٣٠	٩٠٣	٤٨	١١١٨	٤٨	٦٨٨	٤٣	٩٠٣	٣٦	١١١٨	٤٦
٦٨٩	٣٧	٩٠٤	٣٢	١١١٩	٥٠	٦٨٩	٢٦	٩٠٤	١٢	١١١٩	٣٩
٦٩٠	٢٢	٩٠٥	٤١	١١٢٠	٣٢	٦٩٠	٤٩	٩٠٥	٤١	١١٢٠	٢٨
٦٩١	٤٧	٩٠٦	٢٩	١١٢١	٤٨	٦٩١	٣٨	٩٠٦	٢٩	١١٢١	٣٢
٦٩٢	٤٥	٩٠٧	٢٤	١١٢٢	٢٨	٦٩٢	٢٧	٩٠٧	٤١	١١٢٢	٤٩
٦٩٣	٣٢	٩٠٨	٢٩	١١٢٣	٥٠	٦٩٣	٢٦	٩٠٨	٤٠	١١٢٣	٤٧
٦٩٤	٢٧	٩٠٩	٤٧	١١٢٤	٥٠	٦٩٤	٢٩	٩٠٩	٣٦	١١٢٤	٢٨
٦٩٥	٣١	٩١٠	٣٨	١١٢٥	٤٢	٦٩٥	٣٧	٩١٠	٤٤	١١٢٥	٣٢
٦٩٦	٣٩	٩١١	٤٩	١١٢٦	٣٩	٦٩٦	٥٠	٩١١	٣٦	١١٢٦	٤٣
٦٩٧	٣٩	٩١٢	٣٧	١١٢٧	٤٢	٦٩٧	٤٢	٩١٢	٤٨	١١٢٧	٤٧
٦٩٨	٢٧	٩١٣	٢٩	١١٢٨	٣٧	٦٩٨	٤٧	٩١٣	٤٣	١١٢٨	٣١
٦٩٩	٣٧	٩١٤	٣٣	١١٢٩	٤٩	٦٩٩	٤١	٩١٤	٤٤	١١٢٩	٥٠
٧٠٠	٥٠	٩١٥	١٣	١١٣٠	٤٧	٧٠٠	٤١	٩١٥	٤٥	١١٣٠	٤٥
٧٠١	٤٠	٩١٦	٣٢	١١٣١	٤٤	٧٠١	٥٠	٩١٦	٤٤	١١٣١	٥٠
٧٠٢	٥٠	٩١٧	٣٥	١١٣٢	٤٨	٧٠٢	٤٥	٩١٧	٤٥	١١٣٢	٤٩
٧٠٣	٣٥	٩١٨	٣٠	١١٣٣	٣٥	٧٠٣	٤١	٩١٨	٣١	١١٣٣	٤٤
٧٠٤	٢٧	٩١٩	٢٤	١١٣٤	٣٩	٧٠٤	٥٠	٩١٩	٤٦	١١٣٤	٤٩
٧٠٥	٣٢	٩٢٠	٢٣	١١٣٥	٢٩	٧٠٥	٤٦	٩٢٠	٤٦	١١٣٥	٥٠
٧٠٦	٣٦	٩٢١	٤٩	١١٣٦	٤٢	٧٠٦	٤٥	٩٢١	٤٦	١١٣٦	٤٩
٧٠٧	٤٧	٩٢٢	٤٢	١١٣٧	٥٠	٧٠٧	٣٣	٩٢٢	٣٤	١١٣٧	٥٠

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٧٠٨	٣٨	٩٢٣	٤٣	١١٣٨	٤٥	٧٠٨	٣٩	٩٢٣	٣٥	١١٣٨	٥٠
٧٠٩	٢٩	٩٢٤	٢٩	١١٣٩	٢٢	٧٠٩	٣٤	٩٢٤	٣١	١١٣٩	٤٧
٧١٠	٣٢	٩٢٥	٣٧	١١٤٠	٤٢	٧١٠	٤٦	٩٢٥	٣٩	١١٤٠	٤٥
٧١١	٣٥	٩٢٦	٣٢	١١٤١	٣٩	٧١١	٣١	٩٢٦	٤٢	١١٤١	٥٠
٧١٢	٤١	٩٢٧	٢٢	١١٤٢	٤٢	٧١٢	٢٩	٩٢٧	١٧	١١٤٢	٤٠
٧١٣	٤٩	٩٢٨	٢٧	١١٤٣	١٣	٧١٣	٤١	٩٢٨	٣١	١١٤٣	٤٩
٧١٤	٤٧	٩٢٩	٤٨	١١٤٤	٤٢	٧١٤	٤٠	٩٢٩	٤٣	١١٤٤	٤٦
٧١٥	١٧	٩٣٠	٢٩	١١٤٥	٢٧	٧١٥	٤٨	٩٣٠	٤٨	١١٤٥	٤٥
٧١٦	١٦	٩٣١	٣٢	١١٤٦	٤٠	٧١٦	٣٥	٩٣١	٤٠	١١٤٦	٤٧
٧١٧	٩	٩٣٢	٤٥	١١٤٧	٤٣	٧١٧	٥٠	٩٣٢	٥٠	١١٤٧	٤٦
٧١٨	٦	٩٣٣	٣٣	١١٤٨	٤٧	٧١٨	٤٩	٩٣٣	٤٩	١١٤٨	٤٠
٧١٩	١٥	٩٣٤	٢٥	١١٤٩	٣٧	٧١٩	٤٥	٩٣٤	٤٢	١١٤٩	٤٩
٧٢٠	١٤	٩٣٥	٣٩	١١٥٠	٤١	٧٢٠	٣٥	٩٣٥	٥٠	١١٥٠	٤٦
٧٢١	٣٣	٩٣٦	٣٠	١١٥١	٤٥	٧٢١	٤٧	٩٣٦	٥٠	١١٥١	٤٨
٧٢٢	٢٧	٩٣٧	٢٥	١١٥٢	٤٩	٧٢٢	٤٥	٩٣٧	٥٠	١١٥٢	٤٨
٧٢٣	١٠	٩٣٨	١٣	١١٥٣	٤٦	٧٢٣	٤٧	٩٣٨	٤٠	١١٥٣	٤٥
٧٢٤	٣٤	٩٣٩	١٩	١١٥٤	٤٥	٧٢٤	٣٣	٩٣٩	٤٩	١١٥٤	٤٢
٧٢٥	١٨	٩٤٠	٤٦	١١٥٥	٣٣	٧٢٥	٤٧	٩٤٠	٤٦	١١٥٥	٤٦
٧٢٦	٦	٩٤١	٤٦	١١٥٦	٣٦	٧٢٦	٥٠	٩٤١	٤٥	١١٥٦	٤٢
٧٢٧	١٣	٩٤٢	٢٢	١١٥٧	٣٦	٧٢٧	٤٦	٩٤٢	٤٩	١١٥٧	٥٠
٧٢٨	٧	٩٤٣	٢٩	١١٥٨	٥٠	٧٢٨	٤٥	٩٤٣	٤٨	١١٥٨	٤٧
٧٢٩	١١	٩٤٤	٢٣	١١٥٩	٤٥	٧٢٩	٤٧	٩٤٤	٤١	١١٥٩	٤٣
٧٣٠	١٩	٩٤٥	٣٥	١١٦٠	٤٥	٧٣٠	٤٤	٩٤٥	٣٣	١١٦٠	٤٦
٧٣١	١٦	٩٤٦	٣٩	١١٦١	٤٩	٧٣١	٣٧	٩٤٦	٥٠	١١٦١	٤٩
٧٣٢	٩	٩٤٧	٢٨	١١٦٢	٤١	٧٣٢	٣٧	٩٤٧	٤٥	١١٦٢	٥٠
٧٣٣	١٦	٩٤٨	٢١	١١٦٣	٤٣	٧٣٣	٣٧	٩٤٨	٢٩	١١٦٣	٤٩
٧٣٤	٢٥	٩٤٩	٢٥	١١٦٤	٤٣	٧٣٤	٤٣	٩٤٩	٢٧	١١٦٤	٤٦
٧٣٥	٤١	٩٥٠	٤٣	١١٦٥	٤٦,٥	٧٣٥	٢٨	٩٥٠	٤٨	١١٦٥	٣٩,٢٥
٧٣٦	٢٧,٥	٩٥١	٢٦,٥	١١٦٦	٥٠	٧٣٦	٤٣,٥٠	٩٥١	٣٧,٢٥	١١٦٦	٤٩
٧٣٧	٤٧	٩٥٢	٥٠	١١٦٧	٤١	٧٣٧	٣٨	٩٥٢	٣٩,٢٥	١١٦٧	٥٠
٧٣٨	٣٥,٥	٩٥٣	٣٨	١١٦٨	٤٩,٥	٧٣٨	٣٩	٩٥٣	٤٨,٧٥	١١٦٨	٤٧,٧٥

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٧٣٩	٣١	٩٥٤	٢٩,٥	١١٦٩	٤٧	٧٣٩	٤٧,٥٠	٩٥٤	٣١,٧٥	١١٦٩	٤٥
٧٤٠	٤٢	٩٥٥	٢١	١١٧٠	٣٩,٥	٧٤٠	٤٨	٩٥٥	٥٠	١١٧٠	٤٩
٧٤١	٤١,٥	٩٥٦	٢٤	١١٧١	٣٠,٥	٧٤١	٣٩,٥٠	٩٥٦	٤١,٥٠	١١٧١	٤٩,٥٠
٧٤٢	٢٥	٩٥٧	٤٨	١١٧٢	٣٧,٥	٧٤٢	٤٨,٥٠	٩٥٧	٢٣	١١٧٢	٤٤,٢٥
٧٤٣	٤٤	٩٥٨	٤٢,٥	١١٧٣	٤١,٥	٧٤٣	٣٨,٥٠	٩٥٨	٤٧,٧٥	١١٧٣	٤٩
٧٤٤	٤٩	٩٥٩	٣٦,٥	١١٧٤	٤٠,٥	٧٤٤	٤١,٥٠	٩٥٩	٤٩,٥٠	١١٧٤	٤٩
٧٤٥	٢٧	٩٦٠	١٧	١١٧٥	٤٧,٥	٧٤٥	٤٦	٩٦٠	٥٠	١١٧٥	٤٩,٥٠
٧٤٦	٣٦	٩٦١	٤٧	١١٧٦	٥٠	٧٤٦	٣٦,٥٠	٩٦١	٤٠,٢٥	١١٧٦	٤٩,٥٠
٧٤٧	٣١	٩٦٢	٤٣,٥	١١٧٧	٥٠	٧٤٧	٤١	٩٦٢	٤٧,٥٠	١١٧٧	٤٩,٥٠
٧٤٨	٤٦	٩٦٣	٢٥	١١٧٨	٣٣	٧٤٨	٤٤	٩٦٣	٣٧,٧٥	١١٧٨	٤٦,٧٥
٧٤٩	٣٦	٩٦٤	٤٥,٥	١١٧٩	٥٠	٧٤٩	٣٦	٩٦٤	٤٦,٥٠	١١٧٩	٥٠
٧٥٠	٥٠	٩٦٥	١٩	١١٨٠	٤٦	٧٥٠	٣٦	٩٦٥	٢٣,٥٠	١١٨٠	٤٨
٧٥١	٢٥	٩٦٦	٢٧,٥	١١٨١	٤٣	٧٥١	٣٦	٩٦٦	٤٠,٥٠	١١٨١	٤٧,٥٠
٧٥٢	٢٩	٩٦٧	٤٣,٥	١١٨٢	٤٦	٧٥٢	٤٣,٥٠	٩٦٧	٣٨,٢٥	١١٨٢	٤٥
٧٥٣	٤٦	٩٦٨	٢٣	١١٨٣	٥٠	٧٥٣	٤٤,٥٠	٩٦٨	٤٩,٢٥	١١٨٣	٢٠
٧٥٤	٣٥	٩٦٩	٣٢	١١٨٤	٤٨	٧٥٤	٥٠	٩٦٩	٥٠	١١٨٤	٤٨,٢٥
٧٥٥	٤٨,٥	٩٧٠	٢٥	١١٨٥	٣٥	٧٥٥	٥٠	٩٧٠	٤٧	١١٨٥	٤٩,٥٠
٧٥٦	٢٨	٩٧١	٤٠	١١٨٦	٤٥,٥	٧٥٦	٤٥,٥٠	٩٧١	٤٧,٢٥	١١٨٦	٣٩,٢٥
٧٥٧	٣٦	٩٧٢	٢٥	١١٨٧	٤٩	٧٥٧	٣٦	٩٧٢	٥٠	١١٨٧	٤٩
٧٥٨	٤٥	٩٧٣	٣٨	١١٨٨	٤٦	٧٥٨	٤١,٧٥	٩٧٣	٤٦,٥٠	١١٨٨	٤٨
٧٥٩	٣٤	٩٧٤	٤٠	١١٨٩	٢٧,٥	٧٥٩	٤٥,٢٥	٩٧٤	٤٩,٧٥	١١٨٩	٤٨,٥٠
٧٦٠	٤٩,٥	٩٧٥	١٩,٥	١١٩٠	٤٩	٧٦٠	٤٥,٢٥	٩٧٥	٥٠	١١٩٠	٥٠
٧٦١	٣٧,٥	٩٧٦	٣٣	١١٩١	٣٨,٥	٧٦١	٤٥,٥٠	٩٧٦	٤٤,٥٠	١١٩١	٤٨,٧٥
٧٦٢	٣٢,٥	٩٧٧	٣٩,٥	١١٩٢	٤٧,٥	٧٦٢	٤٦,٥٠	٩٧٧	٤٢	١١٩٢	٤٢,٢٥
٧٦٣	٣٢	٩٧٨	٤٦	١١٩٣	٣١,٥	٧٦٣	٤٩,٧٥	٩٧٨	٤٤,٢٥	١١٩٣	٤٩
٧٦٤	٤٦,٥	٩٧٩	٢٦,٥	١١٩٤	٣١,٥	٧٦٤	٣٩	٩٧٩	٤٩	١١٩٤	٤٩,٥٠
٧٦٥	٣٨,٥	٩٨٠	٢٥	١١٩٥	٤٤,٥	٧٦٥	٢٩,٢٥	٩٨٠	٤٩	١١٩٥	٤٦,٥٠
٧٦٦	٤٥	٩٨١	٤٤,٥	١١٩٦	٤٨	٧٦٦	٤١,٢٥	٩٨١	٥٠	١١٩٦	٤٨
٧٦٧	٢٦,٥	٩٨٢	٣٣,٥	١١٩٧	٣١,٥	٧٦٧	٤٨,٧٥	٩٨٢	٤٨,٥	١١٩٧	٤٨,٢٥
٧٦٨	٢٠,٥	٩٨٣	٢٥	١١٩٨	٣٩	٧٦٨	٤٦	٩٨٣	٤٤,٧٥	١١٩٨	٥٠
٧٦٩	٢٥	٩٨٤	٣٧,٥	١١٩٩	٣٧,٥	٧٦٩	٤٣	٩٨٤	٣٨	١١٩٩	٥٠

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٧٧٠	٣٥	٩٨٥	٣٠	١٢٠٠	٣٤	٧٧٠	٢٧,٢٥	٩٨٥	٤٧,٥٠	١٢٠٠	٤٧,٧٥
٧٧١	٣٧,٥	٩٨٦	٣٨,٥	١٢٠١	٤٧	٧٧١	٤٩,٥٠	٩٨٦	٤٧,٧٥	١٢٠١	٤٩,٥٠
٧٧٢	٤٠,٥	٩٨٧	٣٠	١٢٠٢	٤٠,٥	٧٧٢	٣٠,٧٥	٩٨٧	٤٩	١٢٠٢	٤٨
٧٧٣	٢٩	٩٨٨	٢٨	١٢٠٣	٢٥	٧٧٣	٣٤,٥	٩٨٨	٤٤	١٢٠٣	٥٠
٧٧٤	١٧,٥	٩٨٩	٤٥	١٢٠٤	٤٢	٧٧٤	٢٧,٢٥	٩٨٩	٤٠,٧٥	١٢٠٤	٥٠
٧٧٥	٢٥	٩٩٠	٤٧	١٢٠٥	٢٨	٧٧٥	٣٦,٢٥	٩٩٠	٣٧,٥٠	١٢٠٥	٤٣,٢٥
٧٧٦	١٨	٩٩١	٢١	١٢٠٦	٥٠	٧٧٦	٤٠,٢٥	٩٩١	٤٦	١٢٠٦	٥٠
٧٧٧	٣٦	٩٩٢	٢٦,٥	١٢٠٧	٤٤	٧٧٧	٤٩	٩٩٢	٥٠	١٢٠٧	٥٠
٧٧٨	٣٨,٥	٩٩٣	٤٣	١٢٠٨	٤٩	٧٧٨	٢٧	٩٩٣	٣٨	١٢٠٨	٤٤,٥٠
٧٧٩	٢٩	٩٩٤	٣١	١٢٠٩	٤٦	٧٧٩	٣٢,٥٠	٩٩٤	٤٧,٢٥	١٢٠٩	٤٨,٥٠
٧٨٠	٤٢,٥	٩٩٥	٢٥,٥	١٢١٠	٤٦	٧٨٠	٤٩,٢٥	٩٩٥	٤٨,٢٥	١٢١٠	٢٦,٢٥
٧٨١	٤٩	٩٩٦	٢٥	١٢١١	٤٨	٧٨١	٣٣	٩٩٦	٣٧,٥٠	١٢١١	٤٩,٥٠
٧٨٢	٢٨	٩٩٧	٢٧	١٢١٢	٥٠	٧٨٢	٣٦,٢٥	٩٩٧	٤٠	١٢١٢	٤٦,٥٠
٧٨٣	٢٢,٥	٩٩٨	٣٤	١٢١٣	٣٣	٧٨٣	٤٣,٢٥	٩٩٨	٣٢,٢٥	١٢١٣	٤٩,٥٠
٧٨٤	٣٦,٥	٩٩٩	٤٩	١٢١٤	٣٩	٧٨٤	٢٥,٥٠	٩٩٩	٤٩,٢٥	١٢١٤	٣٠,٧٥
٧٨٥	٤٨	١٠٠٠	٣١	١٢١٥	٣٦	٧٨٥	٤٨,٧٥	١٠٠٠	٥٠	١٢١٥	٤٤
٧٨٦	٢٥	١٠٠١	٣١	١٢١٦	٤٧	٧٨٦	٤٠,٥٠	١٠٠١	٤٤	١٢١٦	٤٦,٢٥
٧٨٧	٣٦,٥	١٠٠٢	٥٠	١٢١٧	٢٨	٧٨٧	٤٩,٧٥	١٠٠٢	٤٤,٧٥	١٢١٧	٤٦,٥٠
٧٨٨	٢٠,٥	١٠٠٣	٤٥	١٢١٨	٥٠	٧٨٨	٣٢,٧٥	١٠٠٣	٤٩,٢٥	١٢١٨	٤٣,٢٥
٧٨٩	٣٧,٥	١٠٠٤	٤٧	١٢١٩	٣٨	٧٨٩	٤٤,٥٠	١٠٠٤	٤٦,٥٠	١٢١٩	٥٠
٧٩٠	٢٥	١٠٠٥	١٨	١٢٢٠	٤٦	٧٩٠	٤٧,٧٥	١٠٠٥	٥٠	١٢٢٠	٤٦,٥٠
٧٩١	٢٠	١٠٠٦	٣١,٥	١٢٢١	٤٤	٧٩١	٤٦,٧٥	١٠٠٦	٤٦,٧٥	١٢٢١	٤٧,٧٥
٧٩٢	٢١	١٠٠٧	٤٩	١٢٢٢	٤٨	٧٩٢	٤٨,٥٠	١٠٠٧	٤٦,٥٠	١٢٢٢	٣٨
٧٩٣	٣٤	١٠٠٨	٤٣	١٢٢٣	٤٧	٧٩٣	٤٣,٥٠	١٠٠٨	٤١,٧٥	١٢٢٣	٥٠
٧٩٤	٤١	١٠٠٩	٣٨	١٢٢٤	٢٩	٧٩٤	٣١,٧٥	١٠٠٩	٤٠,٧٥	١٢٢٤	٤٠,٥٠
٧٩٥	٥٠	١٠١٠	٢٢	١٢٢٥	٤٤	٧٩٥	٤١,٥٠	١٠١٠	٤٢,٧٥	١٢٢٥	٤٦
٧٩٦	٢١	١٠١١	١١	١٢٢٦	٣٦	٧٩٦	٣٣,٧٥	١٠١١	٤٩,٧٥	١٢٢٦	٤٩,٢٥
٧٩٧	٢٩	١٠١٢	٣٠	١٢٢٧	٤٣	٧٩٧	٣٦	١٠١٢	٤٨,٧٥	١٢٢٧	٤٩,٥٠
٧٩٨	٣٠,٥	١٠١٣	٤٢	١٢٢٨	٤٤	٧٩٨	٣٤,٧٥	١٠١٣	٤٦	١٢٢٨	٣٩
٧٩٩	٣٠,٥	١٠١٤	٣٢	١٢٢٩	٥٠	٧٩٩	٤٧,٥٠	١٠١٤	٤٤	١٢٢٩	٢٥,٢٥
٨٠٠	٢٥	١٠١٥	٥٠	١٢٣٠	٢٨	٨٠٠	٤٨	١٠١٥	٣٩,٧٥	١٢٣٠	٤٠

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٨٠١	٢٥	١٠١٦	٣٣	١٢٣١	٣٥	٨٠١	٣٠	١٠١٦	٤٧,٢٥	١٢٣١	٤٤,٢٥
٨٠٢	٣١	١٠١٧	٣٣	١٢٣٢	٢٨	٨٠٢	٥٠	١٠١٧	٤٧	١٢٣٢	٣٨,٢٥
٨٠٣	٣٩	١٠١٨	٣٩	١٢٣٣	٤٥	٨٠٣	٤٢,٥٠	١٠١٨	٤٤,٥٠	١٢٣٣	٤٨,٥٠
٨٠٤	٢٨,٥	١٠١٩	٤٥	١٢٣٤	٣٩	٨٠٤	٤٦	١٠١٩	٤٩,٥٠	١٢٣٤	٢٧,٢٥
٨٠٥	٢٥	١٠٢٠	٣٥	١٢٣٥	٤٨	٨٠٥	٢٤	١٠٢٠	٤١	١٢٣٥	٤٨,٧٥
٨٠٦	٣٠,٥	١٠٢١	١٤	١٢٣٦	٣١	٨٠٦	٣٣	١٠٢١	٤٥,٥٠	١٢٣٦	٣٣,٥٠
٨٠٧	٢٨	١٠٢٢	٣٨	١٢٣٧	٤٦	٨٠٧	٤٥,٥٠	١٠٢٢	٤١,٥٠	١٢٣٧	٤٦
٨٠٨	٣٤	١٠٢٣	٣٧	١٢٣٨	٥٠	٨٠٨	٣٤	١٠٢٣	٤٣,٧٥	١٢٣٨	٣٤,٥٠
٨٠٩	٤١,٥	١٠٢٤	٢٧	١٢٣٩	٣٠	٨٠٩	٣٣,٥٠	١٠٢٤	٤٦	١٢٣٩	٤٧,٢٥
٨١٠	٣٠	١٠٢٥	٢١	١٢٤٠	٢٨	٨١٠	٤٦,٥٠	١٠٢٥	٣٤	١٢٤٠	٣٦,٥٠
٨١١	٣٤,٥	١٠٢٦	٤٤	١٢٤١	٣٤	٨١١	١٩	١٠٢٦	٤٣	١٢٤١	٢٧,٧٥
٨١٢	٣٩	١٠٢٧	١٢	١٢٤٢	٣٥	٨١٢	٤٨	١٠٢٧	٣٨	١٢٤٢	٤٧,٧٥
٨١٣	٤٥	١٠٢٨	٢٠	١٢٤٣	٣٧	٨١٣	٤٧	١٠٢٨	٣٤	١٢٤٣	٤٦
٨١٤	٢٧	١٠٢٩	١٦,٥	١٢٤٤	٣٢,٥	٨١٤	٤١	١٠٢٩	٤٠	١٢٤٤	٢٥
٨١٥	٣٠	١٠٣٠	٢٢,٥	١٢٤٥	٤٣,٥	٨١٥	٣٢	١٠٣٠	٣٥	١٢٤٥	٣٥
٨١٦	٢٣	١٠٣١	١٥,٥	١٢٤٦	١٤	٨١٦	٣٩	١٠٣١	٤٤	١٢٤٦	٤٩
٨١٧	٥٠	١٠٣٢	٢٣,٥	١٢٤٧	٣٥,٥	٨١٧	٢٩	١٠٣٢	٣٩	١٢٤٧	٣٥
٨١٨	٤٤	١٠٣٣	٢٣	١٢٤٨	٢٩	٨١٨	٢٩	١٠٣٣	٢٢	١٢٤٨	٣٦
٨١٩	٣٣	١٠٣٤	١٨	١٢٤٩	٣١,٥	٨١٩	٣٣	١٠٣٤	٤٤	١٢٤٩	٤٣
٨٢٠	٤٣,٥	١٠٣٥	٣٣	١٢٥٠	٤٩	٨٢٠	٣٤	١٠٣٥	٣٩	١٢٥٠	٢٥
٨٢١	٢٥	١٠٣٦	٢٢	١٢٥١	٤١,٥	٨٢١	٤٤	١٠٣٦	٢٢	١٢٥١	٥٠
٨٢٢	٣٣,٥	١٠٣٧	٢٢	١٢٥٢	٤٩	٨٢٢	٤٢	١٠٣٧	٣٠	١٢٥٢	٤٦
٨٢٣	٥٠	١٠٣٨	٢٦,٥	١٢٥٣	٣٢,٥	٨٢٣	٣٤	١٠٣٨	٣٨	١٢٥٣	١٣
٨٢٤	٣٤	١٠٣٩	١١	١٢٥٤	٣٤	٨٢٤	٤٦	١٠٣٩	٤٢	١٢٥٤	٢٧
٨٢٥	٣٤	١٠٤٠	١٦	١٢٥٥	٣٨	٨٢٥	٣٣	١٠٤٠	٤٤	١٢٥٥	٥٠
٨٢٦	٢٩	١٠٤١	٢٢	١٢٥٦	٣٧,٥	٨٢٦	٣٩	١٠٤١	٣٩	١٢٥٦	٤٥
٨٢٧	٣١,٥	١٠٤٢	٢٦,٥	١٢٥٧	٤١,٥	٨٢٧	٣٢	١٠٤٢	٤٠	١٢٥٧	٤٠
٨٢٨	٣٧	١٠٤٣	١٩,٥	١٢٥٨	٤٢,٥	٨٢٨	٢٨	١٠٤٣	٣٧	١٢٥٨	٢٩
٨٢٩	٢٨	١٠٤٤	٢٦,٥	١٢٥٩	٢٨,٥	٨٢٩	٥٠	١٠٤٤	٤٤	١٢٥٩	٢٧
٨٣٠	٢٩	١٠٤٥	٢٢	١٢٦٠	٣٤,٥	٨٣٠	٤٥	١٠٤٥	٣٠	١٢٦٠	٤١
٨٣١	٢٠	١٠٤٦	٢٣,٥	١٢٦١	٣٤,٥	٨٣١	٣٥	١٠٤٦	٤٦	١٢٦١	٤٢

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٨٣٢	٣٤	١٠٤٧	٢٢	١٢٦٢	٣٨	٨٣٢	٢٧	١٠٤٧	٤٥	١٢٦٢	٤٨
٨٣٣	٢٨	١٠٤٨	٢٢	١٢٦٣	٣٨	٨٣٣	٣٨	١٠٤٨	٣٠	١٢٦٣	٣٧
٨٣٤	٣٤	١٠٤٩	٢٩	١٢٦٤	٢٦	٨٣٤	٣٩	١٠٤٩	٤٨	١٢٦٤	٣٧
٨٣٥	٣٢	١٠٥٠	٣٣,٥	١٢٦٥	٣٣	٨٣٥	٣١	١٠٥٠	٣٩	١٢٦٥	٣٦
٨٣٦	٤٣	١٠٥١	٢٣	١٢٦٦	٤٢,٥	٨٣٦	٣٣	١٠٥١	٤٤	١٢٦٦	٣٦
٨٣٧	٣٤,٥	١٠٥٢	٣٥	١٢٦٧	٢٩	٨٣٧	٤٩	١٠٥٢	٢١	١٢٦٧	٤٩
٨٣٨	٢٥	١٠٥٣	١٣	١٢٦٨	٣٩	٨٣٨	٣٦	١٠٥٣	٤٧	١٢٦٨	٣٨
٨٣٩	٢٨	١٠٥٤	٢٨	١٢٦٩	٢٩	٨٣٩	٣٤	١٠٥٤	٤٤	١٢٦٩	٥٠
٨٤٠	٤٦	١٠٥٥	٣٣	١٢٧٠	٢٥,٥	٨٤٠	٤٢	١٠٥٥	٤٤	١٢٧٠	٤٥
٨٤١	٣٥,٥	١٠٥٦	١٩	١٢٧١	٣٩	٨٤١	٣٢	١٠٥٦	٣٠	١٢٧١	١٩
٨٤٢	٤٣,٥	١٠٥٧	٢٠	١٢٧٢	١٩,٥	٨٤٢	٣٤	١٠٥٧	٣١	١٢٧٢	٤٠
٨٤٣	٢٤	١٠٥٨	٤١	١٢٧٣	٢٦	٨٤٣	٥٠	١٠٥٨	٣٥	١٢٧٣	٣٥
٨٤٤	٣٩	١٠٥٩	٢٣	١٢٧٤	٢٨	٨٤٤	٤٢	١٠٥٩	٢٨	١٢٧٤	٣٦
٨٤٥	٣١	١٠٦٠	٣٣	١٢٧٥	٢٠,٥	٨٤٥	٤٢	١٠٦٠	٢٦	١٢٧٥	٤١
٨٤٦	٣٨	١٠٦١	٣١	١٢٧٦	١٦	٨٤٦	٣٢	١٠٦١	٥٠	١٢٧٦	٤٠
٨٤٧	٣٢	١٠٦٢	١٦	١٢٧٧	٤٢	٨٤٧	٤٥	١٠٦٢	٣١	١٢٧٧	٤١
٨٤٨	٣٥	١٠٦٣	٤٧	١٢٧٨	٣٤,٥	٨٤٨	٢٨	١٠٦٣	٤٢	١٢٧٨	٤٨
٨٤٩	٢٢	١٠٦٤	٢٦	١٢٧٩	١٢	٨٤٩	٣٩	١٠٦٤	٤٠	١٢٧٩	٤٣
٨٥٠	٣١	١٠٦٥	٢١	١٢٨٠	٢٩	٨٥٠	٤٣	١٠٦٥	٣٣	١٢٨٠	٤٦
٨٥١	٢٨	١٠٦٦	١٤	١٢٨١	٢٤	٨٥١	٣٢	١٠٦٦	٣٥	١٢٨١	٤٨
٨٥٢	٢٥,٥	١٠٦٧	١٢,٥	١٢٨٢	١٣,٥	٨٥٢	٣٤	١٠٦٧	٤٠	١٢٨٢	٤٩
٨٥٣	٢٨,٥	١٠٦٨	١٢,٥	١٢٨٣	٣٤	٨٥٣	٣٣	١٠٦٨	٥٠	١٢٨٣	٣١
٨٥٤	٤١,٥	١٠٦٩	٣٧	١٢٨٤	٣٧	٨٥٤	٣٥	١٠٦٩	٤٥	١٢٨٤	٤٢
٨٥٥	٣٣	١٠٧٠	٣٥	١٢٨٥	١٠	٨٥٥	٢٢	١٠٧٠	٥٠	١٢٨٥	٥٠
٨٥٦	٥٠	١٠٧١	٤١	١٢٨٦	١٩	٨٥٦	٣٦	١٠٧١	٤٥	١٢٨٦	٤٣
٨٥٧	٣٣	١٠٧٢	٤٥	١٢٨٧	١٨	٨٥٧	٣٢	١٠٧٢	٤٩	١٢٨٧	٤٤
٨٥٨	٥٠	١٠٧٣	٣١	١٢٨٨	٢٠	٨٥٨	٣٠	١٠٧٣	٣٢	١٢٨٨	٤٥
٨٥٩	٣٥	١٠٧٤	٢٦,٥	١٢٨٩	١٨,٥	٨٥٩	٣٣	١٠٧٤	٤٦	١٢٨٩	٣٤
٨٦٠	٢٢,٥	١٠٧٥	٢١,٥	١٢٩٠	٢٦,٥	٨٦٠	١٦	١٠٧٥	٤٧	١٢٩٠	٤٥
٨٦١	٢٥	١٠٧٦	٣٥	١٢٩١	٥٠	٨٦١	٤٠	١٠٧٦	٤٥	١٢٩١	٨٨
٨٦٢	٣٤	١٠٧٧	٣٢,٥	١٢٩٢	١٩,٥	٨٦٢	٤١	١٠٧٧	٣٠	١٢٩٢	٤٤

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
٨٦٣	٢٠	١٠٧٨	٣٣	١٢٩٣	١٧	٨٦٣	٤٣	١٠٧٨	٤٣	١٢٩٣	٤٩
٨٦٤	٣٣	١٠٧٩	٤١	١٢٩٤	٢٨,٥	٨٦٤	٤٨	١٠٧٩	٤٠	١٢٩٤	٤١
٨٦٥	٢٠	١٠٨٠	٣٥,٥	١٢٩٥	٤٥	٨٦٥	٥٠	١٠٨٠	٤٣	١٢٩٥	٤٠
٨٦٦	٢٥	١٠٨١	٣٥	١٢٩٦	٢١,٥	٨٦٦	٤٨	١٠٨١	٤٤	١٢٩٦	٣٩

ثالثًا : درجات الطلبة في مادة الأحياء

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٢٩٧	٣٩	١٥١٢	٢٣	١٧٢٧	٤٠	١٢٩٧	٣٩	١٥١٢	٣٧	١٧٢٧	٤٢
١٢٩٨	٣٧	١٥١٣	١٢	١٧٢٨	٤٣	١٢٩٨	٤٠	١٥١٣	٥٠	١٧٢٨	٤٣
١٢٩٩	٣٤	١٥١٤	٢٧	١٧٢٩	٣٨	١٢٩٩	٣٩	١٥١٤	٤٩	١٧٢٩	٤٣
١٣٠٠	٣٧	١٥١٥	٤٤	١٧٣٠	٣٧	١٣٠٠	٤٦	١٥١٥	٤٨	١٧٣٠	٤٩
١٣٠١	٣١	١٥١٦	٢٠	١٧٣١	٣٠	١٣٠١	٣٧	١٥١٦	٤٩	١٧٣١	٥٠
١٣٠٢	٤٤	١٥١٧	٣٨	١٧٣٢	٣٨	١٣٠٢	٤٩	١٥١٧	٤١	١٧٣٢	٤٤
١٣٠٣	٤٣	١٥١٨	٣٤	١٧٣٣	٤٩	١٣٠٣	٤٨	١٥١٨	٤٤	١٧٣٣	٤٥
١٣٠٤	٤٩	١٥١٩	٣٩	١٧٣٤	٤٨	١٣٠٤	٤٢	١٥١٩	٣٩	١٧٣٤	٣٤
١٣٠٥	٢٥	١٥٢٠	٢٦	١٧٣٥	٤٥	١٣٠٥	٤٥	١٥٢٠	٤٩	١٧٣٥	٤١
١٣٠٦	٢٦	١٥٢١	٩	١٧٣٦	٤٢	١٣٠٦	٢١	١٥٢١	٤٣	١٧٣٦	٤٧
١٣٠٧	٤٦	١٥٢٢	٣٨	١٧٣٧	٤٧	١٣٠٧	٤٠	١٥٢٢	٤٩	١٧٣٧	٤٣
١٣٠٨	٣٦	١٥٢٣	٢٤	١٧٣٨	٤٧	١٣٠٨	٣٢	١٥٢٣	٥٠	١٧٣٨	٣٢
١٣٠٩	٤٨	١٥٢٤	٢٥	١٧٣٩	٣٩	١٣٠٩	٤٦	١٥٢٤	٤٢	١٧٣٩	٤٨
١٣١٠	٣١	١٥٢٥	٢٧	١٧٤٠	٥٠	١٣١٠	٣٣	١٥٢٥	٤٦	١٧٤٠	٤٧
١٣١١	٤١	١٥٢٦	٣٧	١٧٤١	٤٩	١٣١١	٥٠	١٥٢٦	٤٤	١٧٤١	٣٩
١٣١٢	٣٢	١٥٢٧	١٥	١٧٤٢	٤٥	١٣١٢	٣٢	١٥٢٧	٤٧	١٧٤٢	٤٠
١٣١٣	٣٥	١٥٢٨	٤٣	١٧٤٣	٤٠	١٣١٣	٣٥	١٥٢٨	٤٠	١٧٤٣	٤٩
١٣١٤	٤٠	١٥٢٩	٢٧	١٧٤٤	٤٤	١٣١٤	٤٧	١٥٢٩	٤٥	١٧٤٤	٤٧
١٣١٥	٤٥	١٥٣٠	٣٩	١٧٤٥	٤٤	١٣١٥	٣٥	١٥٣٠	٢٣	١٧٤٥	٤٧
١٣١٦	٢٢	١٥٣١	٢٥	١٧٤٦	٤٤	١٣١٦	٣٥	١٥٣١	٤١	١٧٤٦	٣٩
١٣١٧	٣٦	١٥٣٢	٤١	١٧٤٧	٤١	١٣١٧	٢٥	١٥٣٢	٤٢	١٧٤٧	٥٠
١٣١٨	٣٦	١٥٣٣	٤٧	١٧٤٨	٤٣	١٣١٨	٤٨	١٥٣٣	٤١	١٧٤٨	٥٠
١٣١٩	٤٩	١٥٣٤	٤٢	١٧٤٩	٣٩	١٣١٩	٣٢	١٥٣٤	٤٩	١٧٤٩	٤٩
١٣٢٠	٣١	١٥٣٥	٤٧	١٧٥٠	٤٩	١٣٢٠	٤٣	١٥٣٥	٤٧	١٧٥٠	٥٠

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٣٢١	٤٤	١٠٣٦	٣٩	١٧٥١	٤١	١٣٢١	٣٢	١٠٣٦	٣٧	١٧٥١	٤٩
١٣٢٢	٢٨	١٠٣٧	٤٤	١٧٥٢	٤٣	١٣٢٢	٣٠	١٠٣٧	٤٦	١٧٥٢	٤٩
١٣٢٣	٤٦	١٠٣٨	٥٠	١٧٥٣	٤٩	١٣٢٣	٤٤	١٠٣٨	٤٩	١٧٥٣	٣٧
١٣٢٤	٣٨	١٠٣٩	٣٨	١٧٥٤	٢٤	١٣٢٤	٣٨	١٠٣٩	٣٨	١٧٥٤	٤١
١٣٢٥	٣٨	١٠٤٠	٣٨	١٧٥٥	٥٠	١٣٢٥	٣٣	١٠٤٠	٣٤	١٧٥٥	٣٧
١٣٢٦	٢٧	١٠٤١	٣٨	١٧٥٦	٤٢	١٣٢٦	١٩	١٠٤١	٤٨	١٧٥٦	٣٢
١٣٢٧	٢٧	١٠٤٢	٤٢	١٧٥٧	٣٣	١٣٢٧	٣٧	١٠٤٢	٤٣	١٧٥٧	٥٠
١٣٢٨	٤١	١٠٤٣	٢٩	١٧٥٨	٣٠	١٣٢٨	٤٧	١٠٤٣	٤٥	١٧٥٨	٤٩
١٣٢٩	٢٠	١٠٤٤	٤٢	١٧٥٩	٤٨	١٣٢٩	٣٠	١٠٤٤	٣٧	١٧٥٩	٣٤
١٣٣٠	٣١	١٠٤٥	٥٠	١٧٦٠	٣٤	١٣٣٠	٢٣	١٠٤٥	٤٩	١٧٦٠	٥٠
١٣٣١	٣٥	١٠٤٦	٣٨	١٧٦١	٥٠	١٣٣١	٤٦	١٠٤٦	٣٠	١٧٦١	٤٩
١٣٣٢	٣٩	١٠٤٧	٤٢	١٧٦٢	٤١	١٣٣٢	٢٥	١٠٤٧	٤٩	١٧٦٢	٤٥
١٣٣٣	١٨	١٠٤٨	٤١	١٧٦٣	٤٧	١٣٣٣	٤٧	١٠٤٨	٤١	١٧٦٣	٥٠
١٣٣٤	٢٨	١٠٤٩	٤٠	١٧٦٤	٤٩	١٣٣٤	٣١	١٠٤٩	٤٩	١٧٦٤	٤٦
١٣٣٥	٤٤	١٠٥٠	٤٧	١٧٦٥	٤٩	١٣٣٥	٤٤	١٠٥٠	٤٨	١٧٦٥	٤٦
١٣٣٦	٢٤	١٠٥١	٥٠	١٧٦٦	٢٤	١٣٣٦	٤٥	١٠٥١	٤٢	١٧٦٦	٤٩
١٣٣٧	٢٦	١٠٥٢	٤٣	١٧٦٧	٥٠	١٣٣٧	٣٦	١٠٥٢	٥٠	١٧٦٧	٤٩
١٣٣٨	٣٤	١٠٥٣	٤٩	١٧٦٨	٢٧	١٣٣٨	٤٧	١٠٥٣	٣٢	١٧٦٨	٤٧
١٣٣٩	٣٩	١٠٥٤	٤٣	١٧٦٩	٤٣	١٣٣٩	٣٠	١٠٥٤	٤٥	١٧٦٩	٤٨
١٣٤٠	٢٩	١٠٥٥	٤٥	١٧٧٠	٣١	١٣٤٠	٤١	١٠٥٥	٥٠	١٧٧٠	٣١
١٣٤١	٤٤	١٠٥٦	٤٧	١٧٧١	٤٨	١٣٤١	٣٠	١٠٥٦	٤٩	١٧٧١	٤٩
١٣٤٢	٤٧	١٠٥٧	٢٤	١٧٧٢	٤٥	١٣٤٢	٤٨	١٠٥٧	٥٠	١٧٧٢	٤١
١٣٤٣	٣٢	١٠٥٨	٣٤	١٧٧٣	٥٠	١٣٤٣	٣٧	١٠٥٨	٣٩	١٧٧٣	٥٠
١٣٤٤	٣٥	١٠٥٩	٤٥	١٧٧٤	٣٦	١٣٤٤	٤٠	١٠٥٩	٤٧	١٧٧٤	٥٠
١٣٤٥	٤٨	١٠٦٠	٣٧	١٧٧٥	٢٥	١٣٤٥	٣٠	١٠٦٠	٤٦	١٧٧٥	٤٨
١٣٤٦	٤٣	١٠٦١	١٩	١٧٧٦	٤٦	١٣٤٦	٢٨	١٠٦١	٣٢	١٧٧٦	٤٠
١٣٤٧	٣٨	١٠٦٢	٤٤	١٧٧٧	٣٦	١٣٤٧	١٨	١٠٦٢	٤٩	١٧٧٧	٤٢
١٣٤٨	٤٢	١٠٦٣	٤٧	١٧٧٨	٣٠	١٣٤٨	٤٨	١٠٦٣	٤٧	١٧٧٨	٤٦
١٣٤٩	٢٨	١٠٦٤	٤٠	١٧٧٩	٤٩	١٣٤٩	٤٦	١٠٦٤	٤٣	١٧٧٩	٤٤
١٣٥٠	٤٨	١٠٦٥	٣٥	١٧٨٠	٣٧	١٣٥٠	٢٨	١٠٦٥	٥٠	١٧٨٠	٥٠
١٣٥١	٢٨	١٠٦٦	١٩	١٧٨١	٣٨	١٣٥١	٤٨	١٠٦٦	٤٦	١٧٨١	٤٥
١٣٥٢	٢٩	١٠٦٧	٣٦	١٧٨٢	٤٨	١٣٥٢	٣٨	١٠٦٧	٤٨	١٧٨٢	٤٥

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٣٥٣	٢٩	١٥٦٨	١٦	١٧٨٣	٣٩	١٣٥٣	٥٠	١٥٦٨	٤٧	١٧٨٣	٥٠
١٣٥٤	٣٣	١٥٦٩	٤٤	١٧٨٤	٣١	١٣٥٤	٣٤	١٥٦٩	٤٩	١٧٨٤	٤٣
١٣٥٥	٤٣	١٥٧٠	٤٥	١٧٨٥	٥٠	١٣٥٥	٤٨	١٥٧٠	٤٦	١٧٨٥	٤٩
١٣٥٦	٣٢	١٥٧١	٣٦	١٧٨٦	٤٤	١٣٥٦	٤٧	١٥٧١	٥٠	١٧٨٦	٤٧
١٣٥٧	٤٨	١٥٧٢	٢٥	١٧٨٧	٥٠	١٣٥٧	٤٦	١٥٧٢	٤٧	١٧٨٧	٤٧
١٣٥٨	٤٨	١٥٧٣	٤٦	١٧٨٨	٤١	١٣٥٨	٣٢	١٥٧٣	٤٢	١٧٨٨	٣٩
١٣٥٩	٣٥	١٥٧٤	٣٦	١٧٨٩	٣٣	١٣٥٩	٥٠	١٥٧٤	٥٠	١٧٨٩	٥٠
١٣٦٠	٢٥	١٥٧٥	١٨	١٧٩٠	٥٠	١٣٦٠	٤٥	١٥٧٥	٤٨	١٧٩٠	٤٨
١٣٦١	٢٦	١٥٧٦	٢٩	١٧٩١	٥٠	١٣٦١	٣٦	١٥٧٦	٣٤	١٧٩١	٤٩
١٣٦٢	١٢	١٥٧٧	٢٦	١٧٩٢	٤٥	١٣٦٢	٤٨	١٥٧٧	٤٨	١٧٩٢	٤٨
١٣٦٣	٢٧	١٥٧٨	٣١	١٧٩٣	٤٨	١٣٦٣	٤٩	١٥٧٨	٤٠	١٧٩٣	٥٠
١٣٦٤	١٧	١٥٧٩	١٢	١٧٩٤	٤٥	١٣٦٤	٤٦	١٥٧٩	٤٩	١٧٩٤	٥٠
١٣٦٥	٣١	١٥٨٠	٢٥	١٧٩٥	٥٠	١٣٦٥	٤٨	١٥٨٠	٢٩	١٧٩٥	٤١
١٣٦٦	٣٦	١٥٨١	٤٦	١٧٩٦	٥٠	١٣٦٦	٤٣	١٥٨١	٥٠	١٧٩٦	٤٨
١٣٦٧	٩	١٥٨٢	٢٢	١٧٩٧	٤٣	١٣٦٧	٥٠	١٥٨٢	٤٠	١٧٩٧	٤٨
١٣٦٨	٢٥	١٥٨٣	٥٠	١٧٩٨	٤٦	١٣٦٨	٤٧	١٥٨٣	٣٥	١٧٩٨	٤٦
١٣٦٩	٢٤	١٥٨٤	١٩	١٧٩٩	٤٤	١٣٦٩	٤٧	١٥٨٤	٢٧	١٧٩٩	٤٤
١٣٧٠	٢٨	١٥٨٥	٢٦	١٨٠٠	٤٩	١٣٧٠	٥٠	١٥٨٥	٤٧	١٨٠٠	٤٩
١٣٧١	٤٣	١٥٨٦	٢٦	١٨٠١	٣٢	١٣٧١	٤١	١٥٨٦	٤١	١٨٠١	٥٠
١٣٧٢	٣٣	١٥٨٧	١٨	١٨٠٢	٤٣	١٣٧٢	٣١	١٥٨٧	٤٨	١٨٠٢	٤٩
١٣٧٣	٢٩	١٥٨٨	٢٥	١٨٠٣	٤٩	١٣٧٣	٤٩	١٥٨٨	٤٧	١٨٠٣	٥٠
١٣٧٤	٢٩	١٥٨٩	٢٨	١٨٠٤	٤٠	١٣٧٤	٤٥	١٥٨٩	٣٧	١٨٠٤	٥٠
١٣٧٥	٤٣	١٥٩٠	٢٢	١٨٠٥	٤٩	١٣٧٥	٥٠	١٥٩٠	٤٣	١٨٠٥	٥٠
١٣٧٦	١٨	١٥٩١	١٢	١٨٠٦	٤٣	١٣٧٦	٤٨	١٥٩١	٤٢	١٨٠٦	٤٩
١٣٧٧	٣٠	١٥٩٢	١١	١٨٠٧	٤٩	١٣٧٧	٥٠	١٥٩٢	٤٢	١٨٠٧	٤٩
١٣٧٨	٢٢	١٥٩٣	٢١	١٨٠٨	٤٨	١٣٧٨	٥٠	١٥٩٣	٤٢	١٨٠٨	٣٦
١٣٧٩	٢١	١٥٩٤	١٧	١٨٠٩	٥٠	١٣٧٩	٤٦	١٥٩٤	٤٢	١٨٠٩	٥٠
١٣٨٠	٤٠,٥	١٥٩٥	٣٣	١٨١٠	٤٨	١٣٨٠	٤٧,٧٥	١٥٩٥	٤٦,٥٠	١٨١٠	٣٥,٢٥
١٣٨١	٣٥	١٥٩٦	٤٦,٥	١٨١١	٤٨	١٣٨١	٤٥	١٥٩٦	٣٧,٧٥	١٨١١	٤٩,٢٥
١٣٨٢	٣٨	١٥٩٧	٣٨,٧٥	١٨١٢	٤٩	١٣٨٢	٤٥,٢٥	١٥٩٧	٢٥,٢٥	١٨١٢	٤٩
١٣٨٣	١٥,٥	١٥٩٨	٣٩	١٨١٣	٤٩	١٣٨٣	٣٠,٧٥	١٥٩٨	٤١,٥٠	١٨١٣	٥٠
١٣٨٤	٢٣	١٥٩٩	٣٦,٧٥	١٨١٤	٥٠	١٣٨٤	٣٠,٥٠	١٥٩٩	٣٧,٢٥	١٨١٤	٤٨,٢٥

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٣٨٥	٤٦	١٦٠٠	٣٤	١٨١٥	٥٠	١٣٨٥	٤٠	١٦٠٠	٣٧,٧٥	١٨١٥	٣٥
١٣٨٦	٣٢,٧٥	١٦٠١	٢٦,٧٥	١٨١٦	٤٥	١٣٨٦	٣٤,٥٠	١٦٠١	٤٥,٢٥	١٨١٦	٤٢
١٣٨٧	٢٢,٧٥	١٦٠٢	٤٧,٥	١٨١٧	٥٠	١٣٨٧	٢٦,٢٥	١٦٠٢	٣٥	١٨١٧	٤٥,٧٥
١٣٨٨	٢٣	١٦٠٣	٤٨	١٨١٨	٤٧	١٣٨٨	٢٩	١٦٠٣	٣٧,٢٥	١٨١٨	٥٠
١٣٨٩	٤٤,٥	١٦٠٤	٢٠,٢٥	١٨١٩	٤٤	١٣٨٩	٢٥,٢٥	١٦٠٤	٤٩	١٨١٩	٥٠
١٣٩٠	٣٥,٥	١٦٠٥	٤٢,٥	١٨٢٠	٥٠	١٣٩٠	٢٩,٧٥	١٦٠٥	٣٨	١٨٢٠	٤٩,٧٥
١٣٩١	٤٨	١٦٠٦	٢٥	١٨٢١	٥٠	١٣٩١	٣٣	١٦٠٦	٢١,٧٥	١٨٢١	٤٣
١٣٩٢	٤٧,٥	١٦٠٧	٣٣,٢٥	١٨٢٢	٤٣	١٣٩٢	٣٧,٥٠	١٦٠٧	٤٤,٥٠	١٨٢٢	٣٧,٧٥
١٣٩٣	٢٧	١٦٠٨	٣٨	١٨٢٣	٥٠	١٣٩٣	٤٤,٧٥	١٦٠٨	٤٥,٢٥	١٨٢٣	٥٠
١٣٩٤	٤٥	١٦٠٩	٣٤,٢٥	١٨٢٤	٤٧	١٣٩٤	٤٥,٥٠	١٦٠٩	٤٣,٥٠	١٨٢٤	٤٧,٢٥
١٣٩٥	٥٠	١٦١٠	٥٠	١٨٢٥	٤٦	١٣٩٥	٤٢	١٦١٠	٤٢,٢٥	١٨٢٥	٤٠,٥٠
١٣٩٦	١٩,٧٥	١٦١١	٣٣,٧٥	١٨٢٦	٤٤	١٣٩٦	٤٣,٧٥	١٦١١	٣١	١٨٢٦	٤٩
١٣٩٧	٤٥,٥	١٦١٢	٢٥	١٨٢٧	٥٠	١٣٩٧	٤٤,٥٠	١٦١٢	٣٥	١٨٢٧	٤٥
١٣٩٨	٣١	١٦١٣	٣١	١٨٢٨	٥٠	١٣٩٨	٣٤,٢٥	١٦١٣	٤٩,٥٠	١٨٢٨	٤٨,٥٠
١٣٩٩	٣٣,٥	١٦١٤	٣٦,٥	١٨٢٩	٤٨	١٣٩٩	٣٢,٥٠	١٦١٤	٤٥	١٨٢٩	٤٠,٥٠
١٤٠٠	٤٤	١٦١٥	٣٢	١٨٣٠	٤٩	١٤٠٠	٤٢,٥٠	١٦١٥	٤٣,٢٥	١٨٣٠	٤٨,٥٠
١٤٠١	٤٧	١٦١٦	٤٣	١٨٣١	٤٨	١٤٠١	٤٧	١٦١٦	٣٦,٢٥	١٨٣١	٣١,٧٥
١٤٠٢	٤٣	١٦١٧	٤٠	١٨٣٢	٣٩	١٤٠٢	٢٠,٥	١٦١٧	٢٩	١٨٣٢	٤٩,٧٥
١٤٠٣	٥٠	١٦١٨	٣٤	١٨٣٣	٤٥	١٤٠٣	٣٢,٧٥	١٦١٨	٣٥,٢٥	١٨٣٣	٥٠
١٤٠٤	٤٢	١٦١٩	٤٢	١٨٣٤	٤٩	١٤٠٤	٤٤,٧٥	١٦١٩	٣٧,٢٥	١٨٣٤	٤٤,٧٥
١٤٠٥	٤٦	١٦٢٠	٣٢	١٨٣٥	٤٨	١٤٠٥	٤٩,٢٥	١٦٢٠	٤٣,٢٥	١٨٣٥	٣٥,٥٠
١٤٠٦	٣١	١٦٢١	٤٤	١٨٣٦	٣٩	١٤٠٦	٤٩	١٦٢١	٣٨,٧٥	١٨٣٦	٥٠
١٤٠٧	٣٨	١٦٢٢	٤٠	١٨٣٧	٤٨	١٤٠٧	٢١	١٦٢٢	٥٠	١٨٣٧	٤٨
١٤٠٨	٥٠	١٦٢٣	٤٣	١٨٣٨	٥٠	١٤٠٨	١٣	١٦٢٣	٣٢,٥	١٨٣٨	٤٩
١٤٠٩	٥٠	١٦٢٤	٤١	١٨٣٩	٤٩	١٤٠٩	١١,٥٠	١٦٢٤	٣٩	١٨٣٩	٤٩,٧٥
١٤١٠	٥٠	١٦٢٥	٣٤	١٨٤٠	٤٦	١٤١٠	٣٦,٢٥	١٦٢٥	٤٠,٥	١٨٤٠	٤٨,٥٠
١٤١١	٤٨	١٦٢٦	٤٣	١٨٤١	٤٥	١٤١١	١٨	١٦٢٦	٤٤,٥٠	١٨٤١	٤٤
١٤١٢	٤٦	١٦٢٧	٢٨	١٨٤٢	٥٠	١٤١٢	٤٠,٥٠	١٦٢٧	٣٨	١٨٤٢	٥٠
١٤١٣	٤٩	١٦٢٨	٣٥	١٨٤٣	٤٠	١٤١٣	٤٨,٥٠	١٦٢٨	٣٢,٥٠	١٨٤٣	٤٠,٥
١٤١٤	٣٢,٥	١٦٢٩	٣٧	١٨٤٤	٥٠	١٤١٤	٣٦,٢٥	١٦٢٩	١٧,٧٥	١٨٤٤	٤٣,٢٥
١٤١٥	٣٥	١٦٣٠	٤٤	١٨٤٥	٤٣	١٤١٥	٤٥,٥٠	١٦٣٠	٣٢	١٨٤٥	٤٨
١٤١٦	٤٩	١٦٣١	٢٠	١٨٤٦	٤٦	١٤١٦	٢٩,٧٥	١٦٣١	٤٥,٥	١٨٤٦	٤٧,٧٥

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٤١٧	٤٩	١٦٣٢	٤٨	١٨٤٧	٤٥	١٤١٧	٣٥	١٦٣٢	٢٧	١٨٤٧	٥٠
١٤١٨	٣١	١٦٣٣	٢٨	١٨٤٨	٤٠	١٤١٨	٣٨,٥٠	١٦٣٣	٤١,٢٥	١٨٤٨	٣٧
١٤١٩	٤٠	١٦٣٤	٤٠,٥	١٨٤٩	٤٩	١٤١٩	٤٤,٧٥	١٦٣٤	٤٧,٥٠	١٨٤٩	٥٠
١٤٢٠	٣٣	١٦٣٥	٥٠	١٨٥٠	٥٠	١٤٢٠	٢٦,٥	١٦٣٥	٣٩,٢٥	١٨٥٠	٤٦,٢٥
١٤٢١	٢٥	١٦٣٦	٤٧	١٨٥١	٢٦	١٤٢١	٤٠,٧٥	١٦٣٦	٤٤,٥٠	١٨٥١	٤٥,٧٥
١٤٢٢	٤٦,٥	١٦٣٧	٥٠	١٨٥٢	٤٢	١٤٢٢	٤٠,٢٥	١٦٣٧	٣٥,٥٠	١٨٥٢	٣٩,٢٥
١٤٢٣	٢٨,٥	١٦٣٨	٥٠	١٨٥٣	٣٧	١٤٢٣	٣٥,٢٥	١٦٣٨	٤٩,٥٠	١٨٥٣	٤٧,٢٥
١٤٢٤	٤٨,٥	١٦٣٩	٣٨	١٨٥٤	٥٠	١٤٢٤	٣٦,٢٥	١٦٣٩	٤٩	١٨٥٤	٥٠
١٤٢٥	٢٧,٥	١٦٤٠	٤٤	١٨٥٥	٣٦	١٤٢٥	٥٠	١٦٤٠	٤٦	١٨٥٥	٣٨,٢٥
١٤٢٦	٣٣,٥	١٦٤١	٣٩	١٨٥٦	٣٤	١٤٢٦	٤٥,٧٥	١٦٤١	٤١	١٨٥٦	٤٤,٥٠
١٤٢٧	٣٨	١٦٤٢	٢٧	١٨٥٧	٣٢	١٤٢٧	٤٨	١٦٤٢	٤٦,٧٥	١٨٥٧	٤٠,٢٥
١٤٢٨	٣٣	١٦٤٣	٥٠	١٨٥٨	٤٧	١٤٢٨	١٩,٥٠	١٦٤٣	٣٩,٧٥	١٨٥٨	٤٨,٢٥
١٤٢٩	٢٦	١٦٤٤	٢٧	١٨٥٩	٥٠	١٤٢٩	٢٨,٢٥	١٦٤٤	٤٧,٥٠	١٨٥٩	٤٨,٢٥
١٤٣٠	٤٥,٥	١٦٤٥	٤٣	١٨٦٠	٢٥	١٤٣٠	٤٥,٢٥	١٦٤٥	٤٨,٢٥	١٨٦٠	٤٩,٢٥
١٤٣١	٣٣	١٦٤٦	٢٢	١٨٦١	٥٠	١٤٣١	٢٧,٧٥	١٦٤٦	٤٩,٢٥	١٨٦١	٣٢,٥٠
١٤٣٢	٣٢,٥	١٦٤٧	٣٣	١٨٦٢	٤٩	١٤٣٢	٤٦,٥٠	١٦٤٧	٣٤,٥٠	١٨٦٢	٤١,٥٠
١٤٣٣	٣٧	١٦٤٨	٣٦	١٨٦٣	٤٨	١٤٣٣	٤٥	١٦٤٨	٤٣,٥٠	١٨٦٣	٤٣,٧٥
١٤٣٤	٢٥	١٦٤٩	٣٣	١٨٦٤	٥٠	١٤٣٤	٢٣	١٦٤٩	٤٠,٧٥	١٨٦٤	٣٨,٧٥
١٤٣٥	٢٥	١٦٥٠	٤٧	١٨٦٥	٤٨	١٤٣٥	٣٩	١٦٥٠	٤٨,٥٠	١٨٦٥	٣٢,٧٥
١٤٣٦	٣١,٥	١٦٥١	٤٧	١٨٦٦	٤٤	١٤٣٦	٢١,٥٠	١٦٥١	٤٨,٧٥	١٨٦٦	٤٦,٧٥
١٤٣٧	٣٩	١٦٥٢	٥٠	١٨٦٧	٤٤	١٤٣٧	٢٩	١٦٥٢	٤٧,٥٠	١٨٦٧	٤٩,٥٠
١٤٣٨		١٦٥٣	٣٩	١٨٦٨	٤٣	١٤٣٨	٣٩,٧٥	١٦٥٣	٤٥,٢٥	١٨٦٨	٤٧
١٤٣٩	٣٨	١٦٥٤	٤٢	١٨٦٩	٣٦	١٤٣٩	٢٠	١٦٥٤	٤٧,٧٥	١٨٦٩	٤٨,٧٥
١٤٤٠	٤٨	١٦٥٥	٣٠	١٨٧٠	٤٦	١٤٤٠	٤٠,٥٠	١٦٥٥	٤٩	١٨٧٠	٤٧,٥٠
١٤٤١	٢٥	١٦٥٦	٥٠	١٨٧١	٣٨	١٤٤١	٣٨,٢٥	١٦٥٦	٤٩,٥٠	١٨٧١	٥٠
١٤٤٢	٢٧	١٦٥٧	٣٤	١٨٧٢	٤٢	١٤٤٢	٣٣,٧٥	١٦٥٧	٤٥	١٨٧٢	٣٣
١٤٤٣	٢٩	١٦٥٨	٤٣	١٨٧٣	٤١	١٤٤٣	١٦,٢٥	١٦٥٨	٤٧,٢٥	١٨٧٣	٤٤,٢٥
١٤٤٤	٣٢	١٦٥٩	٤٥	١٨٧٤	٣٠	١٤٤٤	٤٢,٢٥	١٦٥٩	٤٩	١٨٧٤	٤٧
١٤٤٥	٥٠	١٦٦٠	٢٥	١٨٧٥	٣٠	١٤٤٥	٢٩,٧٥	١٦٦٠	٤٥	١٨٧٥	٥٠
١٤٤٦	٥٠	١٦٦١	٣٧	١٨٧٦	٣١	١٤٤٦	٣٧,٥٠	١٦٦١	٤٠,٧٥	١٨٧٦	٤٤,٢٥
١٤٤٧	٤٥	١٦٦٢	٣٩	١٨٧٧	٤٠	١٤٤٧	٤٨	١٦٦٢	٤٦	١٨٧٧	١٤,٧٥
١٤٤٨	٤٠	١٦٦٣	٤٥	١٨٧٨	٣٢	١٤٤٨	٣٩	١٦٦٣	٤٨,٢٥	١٨٧٨	٤٨

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٤٤٩	٢٩	١٦٦٤	٤٥	١٨٧٩	٤٢	١٤٤٩	٤٧	١٦٦٤	٤٨	١٨٧٩	٤١,٧٥
١٤٥٠	٥٠	١٦٦٥	٣٨	١٨٨٠	٤٤	١٤٥٠	٢٥	١٦٦٥	٤٧,٥٠	١٨٨٠	٣٦,٢٥
١٤٥١	٣٧	١٦٦٦	٤٠	١٨٨١	٤١	١٤٥١	٣٠,٧٥	١٦٦٦	٤٧	١٨٨١	٢٦,٢٥
١٤٥٢	٢٥	١٦٦٧	٤٢	١٨٨٢	٣٥	١٤٥٢	٤٨,٥٠	١٦٦٧	٤٨	١٨٨٢	٣٩,٥٠
١٤٥٣	١٨	١٦٦٨	٤١	١٨٨٣	٢٥	١٤٥٣	٣٤,٥٠	١٦٦٨	٣٤,٧٥	١٨٨٣	٤٢
١٤٥٤	٤٥	١٦٦٩	٤٥	١٨٨٤	٣٧	١٤٥٤	٢٣,٧٥	١٦٦٩	٤٧,٧٥	١٨٨٤	٤١,٢٥
١٤٥٥	٢٠	١٦٧٠	٤١	١٨٨٥	٤٠	١٤٥٥	٣٢	١٦٧٠	٤٦,٢٥	١٨٨٥	٢٥
١٤٥٦	٣٨,٥	١٦٧١	٣٤	١٨٨٦	٤٤	١٤٥٦	٤٦	١٦٧١	٤٩,٥٠	١٨٨٦	٣٥,٧٥
١٤٥٧	٢٨	١٦٧٢	٤٢	١٨٨٧	٣٥	١٤٥٧	٤٨,٥٠	١٦٧٢	٥٠	١٨٨٧	٢٥
١٤٥٨	١٢	١٦٧٣	٥,٥	١٨٨٨	٣٠	١٤٥٨	٤٩	١٦٧٣	٤٠	١٨٨٨	٥٠
١٤٥٩	٤١	١٦٧٤	١٣,٥	١٨٨٩	٣١	١٤٥٩	٥٠	١٦٧٤	٤٤	١٨٨٩	٥٠
١٤٦٠	٢٤	١٦٧٥	١٩,٥	١٨٩٠	٤٤,٥	١٤٦٠	٥٠	١٦٧٥	٤٩	١٨٩٠	٥٠
١٤٦١	١٣,٥	١٦٧٦	٢٣	١٨٩١	٤٠	١٤٦١	٥٠	١٦٧٦	٤٥	١٨٩١	٥٠
١٤٦٢	٢٣,٥	١٦٧٧	٢٥,٥	١٨٩٢	٣٦,٥	١٤٦٢	٣٥	١٦٧٧	٤٦	١٨٩٢	٥٠
١٤٦٣	١٥	١٦٧٨	٢٣,٥	١٨٩٣	٤١	١٤٦٣	٤٧	١٦٧٨	٤٣	١٨٩٣	٥٠
١٤٦٤	٢٨	١٦٧٩	١٨	١٨٩٤	٣٧,٥	١٤٦٤	٤٨	١٦٧٩	٥٠	١٨٩٤	٤٩
١٤٦٥	٢٣	١٦٨٠	١٦	١٨٩٥	٤٣	١٤٦٥	٤٦	١٦٨٠	٤٧	١٨٩٥	٥٠
١٤٦٦	٢٢	١٦٨١	١٥	١٨٩٦	٣٤,٥	١٤٦٦	٤٢	١٦٨١	٤٥	١٨٩٦	٤٩
١٤٦٧	٢٢	١٦٨٢	٢٨,٥	١٨٩٧	٢٩,٥	١٤٦٧	٣١	١٦٨٢	٤٨	١٨٩٧	٥٠
١٤٦٨	٣٦	١٦٨٣	٣٧	١٨٩٨	٣٤	١٤٦٨	٤٣	١٦٨٣	٥٠	١٨٩٨	٥٠
١٤٦٩	٢١,٥	١٦٨٤	١٦,٥	١٨٩٩	٣٧,٥	١٤٦٩	٢٩	١٦٨٤	٤٨	١٨٩٩	٤٨
١٤٧٠	١٧,٥	١٦٨٥	٣٤	١٩٠٠	٤١	١٤٧٠	٤٩	١٦٨٥	٤٢	١٩٠٠	٥٠
١٤٧١	٧,٥	١٦٨٦	٥,٥	١٩٠١	٣٣	١٤٧١	٣٠	١٦٨٦	٤٣	١٩٠١	٥٠
١٤٧٢	١٠	١٦٨٧	١٦	١٩٠٢	٣٦	١٤٧٢	٥٠	١٦٨٧	٥٠	١٩٠٢	٥٠
١٤٧٣	٢٢	١٦٨٨	٣٢	١٩٠٣	٣٩	١٤٧٣	٤٨	١٦٨٨	٤٧	١٩٠٣	٤٧
١٤٧٤	٣٤	١٦٨٩	٢٩	١٩٠٤	٣٩,٥	١٤٧٤	٥٠	١٦٨٩	٥٠	١٩٠٤	٤٩
١٤٧٥	١٧,٥	١٦٩٠	٣٠	١٩٠٥	٢٥	١٤٧٥	٤٨	١٦٩٠	٥٠	١٩٠٥	٣٨
١٤٧٦	١٨,٥	١٦٩١	٤٠	١٩٠٦	١٩,٥	١٤٧٦	٤٥	١٦٩١	٤٨	١٩٠٦	٣٩
١٤٧٧	٣٠	١٦٩٢	٤٣	١٩٠٧	٤٣,٥	١٤٧٧	٥٠	١٦٩٢	٥٠	١٩٠٧	٣٧
١٤٧٨	٣٥,٥	١٦٩٣	٣٦,٥	١٩٠٨	٤٦	١٤٧٨	٤٦	١٦٩٣	٤٦	١٩٠٨	٤٩
١٤٧٩	٢٢	١٦٩٤	٤٦	١٩٠٩	٢٥	١٤٧٩	٤٩	١٦٩٤	٤٦	١٩٠٩	٤٢
١٤٨٠	٢٢	١٦٩٥	٣٦	١٩١٠	٢٥	١٤٨٠	٥٠	١٦٩٥	٤٦	١٩١٠	٤٦

بنين						بنات					
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
١٤٨١	٢١,٥	١٦٩٦	٤٤	١٩١١	٤٦	١٤٨١	٥٠	١٦٩٦	٤٦	١٩١١	٥٠
١٤٨٢	٢٠,٥	١٦٩٧	٢٨,٥	١٩١٢	٢١	١٤٨٢	١٧	١٦٩٧	٥٠	١٩١٢	٣٨
١٤٨٣	٣٩	١٦٩٨	٣٣	١٩١٣	٤٤	١٤٨٣	٤١	١٦٩٨	٣٢	١٩١٣	٥٠
١٤٨٤	١٠,٥	١٦٩٩	٣٢	١٩١٤	٢٢,٥	١٤٨٤	٣٤	١٦٩٩	٤٦	١٩١٤	٥٠
١٤٨٥	٢٣	١٧٠٠	١٩,٥	١٩١٥	٣٩,٥	١٤٨٥	١٦	١٧٠٠	٤٦	١٩١٥	٢٩
١٤٨٦	١٦	١٧٠١	٣٦	١٩١٦	٣٦,٥	١٤٨٦	٣٧	١٧٠١	٤٦	١٩١٦	٣٢
١٤٨٧	٢٠,٥	١٧٠٢	٣٢	١٩١٧	٣٢	١٤٨٧	٣٨	١٧٠٢	٤٨	١٩١٧	٤٩
١٤٨٨	٢١,٥	١٧٠٣	٢٩	١٩١٨	٢٧	١٤٨٨	٣٩	١٧٠٣	٣٤	١٩١٨	٤٩
١٤٨٩	١١	١٧٠٤	٤٩	١٩١٩	٤٤,٥	١٤٨٩	٢٦	١٧٠٤	٤٩	١٩١٩	٤٣
١٤٩٠	١١,٥	١٧٠٥	٣٨	١٩٢٠	٣٩,٥	١٤٩٠	٣١	١٧٠٥	٤٧	١٩٢٠	٣٨
١٤٩١	١١	١٧٠٦	٤٣	١٩٢١	٢٤	١٤٩١	٣٦	١٧٠٦	٤٩	١٩٢١	٤٤
١٤٩٢	٣٠,٥	١٧٠٧	٣١	١٩٢٢	٢٦,٥	١٤٩٢	٢١	١٧٠٧	٤٣	١٩٢٢	٤٨
١٤٩٣	١٧	١٧٠٨	٣٦	١٩٢٣	٢٥	١٤٩٣	٤٢	١٧٠٨	٤٢	١٩٢٣	٤٧
١٤٩٤	٢٩,٥	١٧٠٩	٢٣	١٩٢٤	٤٥,٥	١٤٩٤	٢٦	١٧٠٩	٤٥	١٩٢٤	٤٦
١٤٩٥	٢٦	١٧١٠	٣٦,٥	١٩٢٥	٤٣	١٤٩٥	٤٥	١٧١٠	٤١	١٩٢٥	٥٠
١٤٩٦	١٩	١٧١١	٢٣,٥	١٩٢٦	٣١,٥	١٤٩٦	٤٣	١٧١١	٥٠	١٩٢٦	٤٥
١٤٩٧	٣٦,٥	١٧١٢	١٦,٥	١٩٢٧	٢٥,٥	١٤٩٧	٢٣	١٧١٢	٣٢	١٩٢٧	١٩
١٤٩٨	٤٤	١٧١٣	١٣	١٩٢٨	٢٣	١٤٩٨	٢٧	١٧١٣	٤٩	١٩٢٨	٣٢
١٤٩٩	٢٣	١٧١٤	٢٥,٥	١٩٢٩	١٧,٥	١٤٩٩	٢٩	١٧١٤	٤٥	١٩٢٩	٣٦
١٥٠٠	٢٥	١٧١٥	١٥	١٩٣٠	٤٢	١٥٠٠	٢٩	١٧١٥	٤٧	١٩٣٠	١٧
١٥٠١	١٤	١٧١٦	١٩,٥	١٩٣١	٢٧	١٥٠١	٤٠	١٧١٦	٤٥	١٩٣١	٢١
١٥٠٢	١٥	١٧١٧	١٥	١٩٣٢	٣٣,٥	١٥٠٢	١٧	١٧١٧	٤٩	١٩٣٢	٣٧
١٥٠٣	٢٠,٥	١٧١٨	٢٦	١٩٣٣	٤٧,٥	١٥٠٣	٢٨	١٧١٨	٣٨	١٩٣٣	٢٥
١٥٠٤	٢٥,٥	١٧١٩	٣٣,٥	١٩٣٤	٢٨	١٥٠٤	٣٨	١٧١٩	٥٠	١٩٣٤	٤٦
١٥٠٥	٢٣	١٧٢٠	٤٧,٥	١٩٣٥	٣٣	١٥٠٥	٤٧	١٧٢٠	٥٠	١٩٣٥	٤٩
١٥٠٦	٤٣	١٧٢١	٣٤	١٩٣٦	٣٢	١٥٠٦	١٦	١٧٢١	٣٥	١٩٣٦	٤٣
١٥٠٧	٣٦	١٧٢٢	٢٩	١٩٣٧	٤٨,٥	١٥٠٧	٣٧	١٧٢٢	٣٨	١٩٣٧	٤٤
١٥٠٨	٤٨	١٧٢٣	٣٠,٥	١٩٣٨	٤٤,٥	١٥٠٨	٣٨	١٧٢٣	٤١	١٩٣٨	٣٩
١٥٠٩	٣٩	١٧٢٤	٢٩	١٩٣٩	٣١	١٥٠٩	٥٠	١٧٢٤	٥٠	١٩٣٩	٢٣
١٥١٠	٢٠	١٧٢٥	٤٣	١٩٤٠	٣٨	١٥١٠	٤٢	١٧٢٥	٣٨	١٩٤٠	٤٥
١٥١١	٤٥	١٧٢٦	٣٦			١٥١١	٤٥	١٧٢٦	٤٧		

ملحق (١٤) : قائمة بأعداد المعلّمين وفق المعلومات الديموغرافية لهم

قائمة بأعداد المعلّمين وفق المعلومات الديموغرافية لهم

جنس المعلّم	التخصص	نوع المؤهل	العدد	الجنسية		الخبرة (سنوات)				المنطقة				
				سعودي	غير سعودي	١ – ٥	٦ – ١٠	١١ – ١٥	١٦ فأكثر	الرياض	تبوك	عسير	الشرقية	جدة
ذكر	فيزياء	تربوي	٢٣	١٦	٧	٦	١٠	٣	٤	٧	٣	٤	٤	٥
		غير تربوي	٥	٥	٠	٣	٢	٠	٠	١	٠	٠	١	٣
أنثى		تربوي	٢٣	٢٣	٠	١	١٢	٩	١	٥	٣	٥	٢	٨
		غير تربوي	٣	٣	٠	٠	٢	١	٠	٠	٠	٠	٣	٠
المجموع			٥٤	٤٧	٧	١٠	٢٦	١٣	٥	١٣	٦	٩	١٠	١٦
ذكر	كيمياء	تربوي	٢٠	٢٠	٠	٧	٤	٦	٣	٥	٢	٥	٤	٤
		غير تربوي	٨	٨	٠	٣	٤	١	٠	٣	٠	٠	١	٤
أنثى		تربوي	٢٩	٢٩	٠	٤	١٣	٥	٧	٦	٣	٦	٥	٩
		غير تربوي	٣	٣	٠	٠	٢	١	٠	٢	٠	٠	١	٠
المجموع			٦٠	٦٠	٠	١٤	٢٣	١٣	١٠	١٦	٥	١١	١١	١٧
ذكر		تربوي	٢٣	٢٣	٠	٦	٥	٨	٤	٧	٢	٥	٥	٤
		غير تربوي	٧	٧	٠	٣	٠	٤	٠	٢	٠	٠	١	٤
أنثى		تربوي	١٩	١٩	٠	٢	٨	٨	١	٥	٢	٣	٢	٧
		غير تربوي	٤	٤	٠	٠	٢	١	١	١	٠	٠	٢	١
المجموع			٥٣	٥٣	٠	١١	١٥	٢١	٦	١٥	٤	٨	١٠	١٦
المجموع الكلي			١٦٧	١٦٠	٧	٣٥	٦٤	٤٧	٢١	٤٤	١٥	٢٨	٣١	٤٩

Abstract

Evaluation o f Science Teachers' Performance by Secondary Stage Students and their Parents in the Kingdom of Saudi Arabia

Presented by

Nasser Saleh Al-Qarni

Director of the study

Dr. Mahmoud Bani-Khalaf

This study investigates the science teachers' performance as viewed by secondary stage students and their parents. It begins by exploring various definitions and aspects relating to science teachers' performance with a view to selecting the most appropriate for use in this study. This is followed by a review of the literature to examine the different areas in which science teachers' performance is evaluated.

A variety of data collection methods were employed; questionnaires to establish the amount and content of science skills taught, and analysis of documentary materials.

The study attempts to determine whether there are any particular factors that affect the level of science teachers' performance; these are student gender, student achievement, relationship with teacher, teaching subject (biology, chemistry or physics), like to have another course with the same teacher, teacher's nationality, teacher's experience, qualification in education, parents' job' parents' visits to schools, parents' follow up their sons. The data were collected in Saudi Arabia between July ٢٠٠٤ and January ٢٠٠٥.

One of the major findings of the study was that the current performance of science teachers as evaluated by students and their parents is above the normal performance (٧٠٪).All factors investigated in this study were significant except parents' job and qualification in education. It was found that the investigated areas of science teachers' performance were respectively as follows – from highest to lowest: lessons' implementation, personal and human relationships, classroom interactions, classroom administration, affective domain, evaluation, using teaching aids.

The study recommends that parents role should enhanced to participate effectively in teacher evaluation and other aspects of school activities. Adapting an effective policy to meet the lake of performance in using teaching aids. It is hoped that this study will help develop new strategies for improving science teachers' performance and enhancing the relationship between school and parents through manipulating the difficulties which they face.